

İbn Haldun'un İlim ve Eğitim Anlayışının Almanya'daki Müslümanlar İçin Önemi*

Ibn Khaldun's Conception of Science and Education for Muslims in Germany

Merdan Güneş

Universität Osnabrück, Almanya

merdanguenes@web.de

Öz: İbn Haldun'un ilim–eğitim anlayışının “İslâmî epistemolojik paradigma” içinde, onu geliştirip tamamlayan bir yaklaşım olduğu söylenebilir. İbn Haldun'un düşünce dünyası, özellikle de toplum ve medeniyet (umran) algısı, onun ilim–eğitim anlayışının da çerçevesini oluşturur. İlim, İbn Haldun'a göre insânî tefekkürden neş'et eder. Bu bilgi anlayışı, ontolojik temeli olan, âlem tasavvuruyla iç içe, temyizî, tecrübî ve nazarî üç basamaklı bir düşünce esası üzerine bina edilmiştir. “İlim, bilgi ve malumat yığını değil, bir melekedir.” yaklaşımı İbn Haldun'un ilim ve eğitimle ilgili en temel tezidir. Biz bu makalede, İbn Haldun'un modern Avrupa eğitim telakkileriyle birebir örtüşen bu yaklaşımı üzerinde durduk.

Ona göre, eğitimle ilgili problemlerin çoğu ya eğitici veya eğitim metoduyla alakalıdır. Eğitimin amacı “Talebinin yetenekli olduğu sahada ona meleke kazandırmaktır.” Tedricilik ve öğrenciye görelilik İbn Haldunî metodun en temel ilkeleridir. Yirminci yüzyılın başından beri Almanya başta olmak üzere, Batı'da geliştirilen farklı eğitim modelleri hep bu hedefe yönelik ve İbn Haldun'un “meleke” diye kavramlaştırdığı “beceri (Kompetenz)” esasına dayanır. İbn Haldun'un yüzyıllar öncesinde yaptığı tespitlerin, bugün Almanya'da uygulanmakta olan eğitim ilkeleriyle örtüşmesi dikkate şayandır.

Onun ilimler tasnifi aynı zamanda kendi bilgi teorisinin bir uygulaması niteliğindedir. Ona göre naklî–dinî ilimlerde gelenek, aklî ilimlerde ise deney ve tecrübe esastır. Din eğitimi, okul başta olmak üzere, cami, dernekler ve yeni kurulan İlahiyat bölümlerinde verilmektedir. Bu anlamda yapılması gerekenleri, İbn Haldunî eğitim anlayışını göz önünde bulundurarak tesbit etmeye çalıştık. İman (Bekenntnis) ve beceri (meleke=Kompetenz) odaklı İslâm din dersinin İbn Haldun yaklaşımıyla örtüştüğü ortadadır. Bu anlayış çerçevesinde bir cami eğitim konseptinin hayata geçirilmesinin ne kadar elzem olduğunu ifade ettik. Son olarak İbn Haldun penceresinden bakıldığında onun meleke anlayışı ve ilimler tasnifinin yeni kurulan İlahiyat fakültelerine de ışık tutacağını vurguladık. Özetle İbn Haldun'un bakış açısı ve tespitleri günümüz araştırmacıları için çok önemli perspektifler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İbn Haldun, İlim, Eğitim, Meleke, Almanya'da Din Eğitimi

* Bu çalışma, 28–29 Eylül 2013 tarihinde İstanbul'da düzenlenen “III. Uluslararası İbn Haldun Sempozyumu” adlı bilimsel etkinlikte sunulan bildirinin gözden geçirilmiş halidir.

Abstract: *Ibn Khaldun's concept of knowledge/science and education is a further developed and complementary approach within the Islamic epistemological paradigm. The framework of this concept of knowledge/science and education is built on his world view, and especially on his perception of society and civilization (umran). According to Ibn Khaldun, knowledge/science is a product of human thought, which he again divides into three degrees: discerning, experimental and speculative. His most basic thesis on science and education is expressed in this statement of his: "Science is not the accumulation of knowledge and information, but it is a habitus." In this paper I argue that this approach is completely compatible with the modern European view on education.*

Ibn Khaldun states that most problems in education arise from either the educator or the educational methods being used. The aim of education is "the acquisition of habitus in a field in which a student is talented." The most crucial feature of Ibn Khaldun's method is gradual and student oriented learning. It is by way of instruction that knowledge and science can be transferred and developed. The different education models that emerged in Europe and especially in Germany in the 19th century center around the principle of competence, the same principle that Ibn Khaldun called "meleke" (habitus). It is remarkable that the ideas expressed by Ibn Khaldun centuries ago, are in agreement with the educational principles that today are put into practice in the German educational system.

His classification of sciences are at the same time an application of his theory of knowledge. According to Ibn Khaldun, as a rule religious sciences are based on traditions, but rational sciences are based on experimental and empirical knowledge. Islamic-religious education in Germany takes place in schools, in mosques, associations and the recently founded Islamic-theological faculties. In this paper, I try to establish what can be done regarding Islamic education in the German educational system according to Ibn Khaldun's educational concept. The denominational (Bekenntnis) and competence oriented religious education in German schools is compatible with Ibn Khaldun's concept. But I also point out how crucial it is to form an educational concept for mosques in Germany. Finally, I argue that Ibn Khaldun's findings can help us shape the newly founded Islamic-theological faculties in Germany. In summary, Ibn Khaldun's ideas offer today's researchers very important perspectives.

Keywords: *Ibn Khaldun, Science Education, Meleke, Religious Education in Germany*

Giriş

İbn Haldun'un (1332–1406) ilim–eğitim nazariyesini anlayabilmek için öncelikle onun düşünce dünyasına, özellikle de toplum ve medeniyet algısına vakıf olmak gerekir. Zira onun gerek ilim ve eğitimle, gerekse toplum, siyaset, ekonomi, psikoloji, tarih ve antropoloji gibi sahalarla ilgili fikirleri, kurucusu olduğu "umran"¹ ilmi ile yakından

¹ İbn Haldun'a göre umran ilminin amacı, insanları taklitten kurtarıp tarihte olmuş olanla olacak olanın anlaşılması konusunda bir bakış açısı kazandırmaktır. TDV İslâm Ansiklopedisi, c. 19, s. 543; İbn Haldun'un ilk defa kendisinin kurduğunu iddia ettiği umran ilmi, geçmiş çağlarda yaşamış kavimlerin durumlarını,

alakalı ve bunların her biri bu ilmin farklı boyutlarına temas eden bir bütünün parçaları hükmündedir.² Pek çok araştırmacının da işaret ettiği gibi, İbn Haldun modern anlamdaki sosyolojinin ve tarih felsefesinin öncülerindendir.³ Malhut'un tespitine göre, "tarihsel sosyolojinin temelleri yeni olsa da İbn Haldun Mukaddime'de, tarih ve sosyolojiyi aynı noktada buluşturmayı başarmıştı."⁴ İbn Haldun, tarih biliminin tarihi kanunlara ulaşmak için toplumsal olay ve olgularla ilgilenmesi gerektiğini söyler. Tarihçinin, sosyal gerçekliği tanıması, değişimlerin sebep ve sonuçlarını bilmesi gerekir. Umrani ilmi ona bu noktada yardımcı olacaktır.

İbn Haldun İslâm düşünce tarihinde yeni bir ilim dalı kurmakla kalmamış aynı zamanda kendinden önceki İslâm düşünce ve ilim mirasından faydalanarak bu ilimlerin gelişmesine önemli katkıda bulunmuştur.⁵ Cemil Meriç, İbn Haldun'u "kendi gök kubbesinde tek yıldız"⁶ diye överken, Süleyman Uludağ da buna paralel olarak, "İslâm fikir ve ilim semâsında parlayan son yıldız İbn Haldun olmuştur"⁷ ifadesiyle onun İslâm düşünce tarihi açısından ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Son yüzyılda İbn Haldun hakkında

yaşantılarını ele alan, bunlarda meydana gelen değişiklikleri, idareyi ve ülkeyi ellerine geçirme sebeplerini, insan topluluklarının tabiatlarını, yerleşik ve göçebe hayatı, göçleri, nüfus hareketlerini, devlet kurma, kurulan devletlerin güçlenme ve çökmelerini, üretim ve tüketimi, bilim ve sanatı, kâr ve zarar olaylarını, süreç içindeki sayılan bu durumların değişim ve sebeplerini inceleyen bir ilimdir. Ugan, (1989, 1/12 vd.). Türker, Fahreddin er-Râzî'nin Muhassal adlı meşhur eserini özetleyen İbn Haldun'un, umrani ilmini tamamiyle burhan sanatında ortaya konan ilmî çerçeveyi dikkate alarak kurduğunu savunur. Bk. Türker, Ömer, "Mukaddime'de Aklî İlimler Algısı: İbn Haldun'un "Bireysel Yetenekler" Teorisi", İslâm Araştırmaları Dergisi, Sayı 15, 2006, 37.

² Bk. Zaid, Ahmad, "The epistemology of Ibn Khaldun, This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2004, s. 3; Süngü, Arife, İbn Haldun'un Eğitim Felsefesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı İslâm Felsefesi Bilim Dalı, 2009, s. VI.

³ Oliver Leaman, Zaid Ahmad'ın kitabına yazdığı önsöze "İbn Haldun tasnif edilmesi çok zor bir mütefekkir." sözleriyle başlar. Bk. Zaid, Ahmad, The epistemology of Ibn Khaldun, s. X.

⁴ Malhut, Mustafa, "Sistem ve Tarih", History Studies Volume 3 / 1 2011, s. 203-216.

⁵ Uludağ, Süleyman, İbn Haldun, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1993, s. IX.

⁶ Görgün, Tahsin, "Tarih ve Toplum Araştırmalarında Bir Yöntem Kaynağı Olarak Klasik Metafizik: Fahreddin er-Râzî Ekolü ve İbn Haldun", İslâm Araştırmaları Dergisi, 2007, sayı: 17, s. 50.

⁷ İbn Haldun, Mukaddime, (hazırlayan: Süleyman Uludağ), Dergâh Yayınları, İstanbul 1988, c. 1, s. 18. Meriç ve Uludağ'ın bu ifadeleri, övgü için söylenmiş olsa da İslâm dünyası ve müslüman ilim adamları hakkındaki yaygın bir ön yargı ve klişeyi içermesi açısından problemlidir. Orta Çağ'da artık İslâm düşüncesinin son ürünlerini vererek ilim adına yeni bir şey üretmekten aciz kaldığı iddiası son dönemde pek çok Müslüman araştırmacı tarafından üzerinde ciddi çalışmalar yapıldığı ve birçoğu tarafından reddedilen bir iddiadır. İbn Haldun bir "hudaî nâbit" olmayıp kendinden önceki birikimden azami istifade etmiş ve kendinden sonraki pek çok müfekkire de ilham kaynağı olmuş, eşine az rastlanan, zaman ötesi düşünebilen ender âlimlerden biridir. Bk: Şentürk, Recep "Medeniyetler Sosyolojisi: Neden Çok Medeniyetli Bir Dünya Düzeni İçin Yeniden İbn Haldun?" İslâm Araştırmaları Dergisi, Sayı 16, 2006, s. 89-121. İSAM, İstanbul; Görgün, "Tarih ve Toplum Araştırmalarında Bir Yöntem Kaynağı Olarak Klasik Metafizik: Fahreddin er-Râzî Ekolü ve İbn Haldun", s. 49-78.

gerek doğuda gerekse batıda yazılan ilmi tezler, ⁸yapılan araştırmalar, değişik biyografik yayınlar ve sempozyumlar bunun en önemli göstergesidir.

Bütün bu çalışmalara kaynaklık eden en önemli eserin İbn Haldun'un Mukaddimesi olduğu elbette izahtan varestedir. Dolayısıyla biz de bu çalışmamızı Mukaddime üzerine bina etmekle birlikte, bu eserin farklı tercümelerini ve üzerine yapılmış diğer araştırmaları imkân nispetinde göz önünde bulundurmaya çalıştık.⁹

Bu araştırmanın hedefi İbn Haldun'un düşüncelerini kendi paradigması içinde, orijinalitesini bozmadan anlamak, sonra da bu fikirlerin bugün, özellikle Almanya'da yaşayan Müslümanlar açısından ne anlama geldiğini ortaya koyabilmektir. Bu şartlar muvacehesinde önümüzde cevaplandırılması gereken üç temel soru vardır:

- 1) İbn Haldun'un ilim ve eğitim konusundaki düşünce ve tezi nedir.
- 2) Avrupa'da yaşayan Müslümanların, ilim ve eğitim bağlamında, içinde bulundukları şartlar ve ihtiyaçlar nelerdir.
- 3) Avrupa'da yaşayan Müslümanlara, İbn Haldun'un ilim ve eğitim perspektifinden bakıldığında, hangi şartlar altında ve ne tür katkılarda bulunulabilir.

⁸ 8 İbn Haldun üzerine yapılmış pek çok akademik çalışma olmakla birlikte burada konumuz gereği özellikle ilim ve eğitim anlayışı üzerine yazılmış tezlerden bazılarına işaret etmekle yetineceğiz: Ev, Hacer, İbn Haldun'un Eğitim Görüşü, Dokuz Eylül Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2007; Ganai, Imtiyaz Rasool "Educational Philosophy of Ibn Khaldun and its relevance to contemporary system of Education in India" M. Phil Dissertation, University of Kashmir, SRINAGAR-KASHMIR 2010; Zaid, Ahmad, The Epistemology of Ibn Khaldun, the Taylor & Francis e-Library, 2004; Farklı üniversitelerde yapılmış yüksek lisans tezlerinden bazıları: Süngü, Arife, İbn Haldun'un Eğitim Felsefesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı İslâm Felsefesi Bilim Dalı, 2009; Erdoğan, Safiye, İbn Haldun'un Eğitim Anlayışı, Ankara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, 2002; Gün, Adem, İbn Haldun'un Mukaddime'deki Din Eğitimi ile İlgili Görüşleri, Cumhuriyet Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, 2002; Yıldırım, Ömer Ali, İbn Haldun'da İlimler Tasnifi ve Felsefe Eleştirisi, Marmara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı İslâm Felsefesi Bilim Dalı, 2005; Taşöz, Eyüp, İbn Haldun'da toplum-bilgi ilişkisi, Marmara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Sosyolojisi Bilim Dalı, 2003.

⁹ Bu çalışmada Mukaddime'nin farklı baskılarını ve tercümelerini kaynak olarak kullandık. Bu yüzden her seferinde İbn Haldun, Mukaddime diye tekrar etmemek için ikinci defa kaynak gösterilirken sadece mütercimim veya yayına hazırlayanın soyadıyla iktifa ettik. Mukaddime'nin farklı baskı ve tercüme ile ilgili problemler için şu kaynaklara müracaat edilebilir: İbn Haldun, Mukaddime, tahkik eden: Vâfî, Ali abduvahid, Kahire, c. 1 s. 11-20; Uludağ, (1988, c.1, s. 172-188); Kırbaçoğlu, Hayri, İbn Haldun'un "Mukaddime" sinin Yeni Bir Tercümesi Üzerine, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1985, cilt: XXVII, s. 363-398; Yıldırım, Yavuz, Türkçe' de İbn Haldun Üzerine Yapılan Çalışmalar, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2001, sayı: 4, s. 139-174. Rosenthal, Mukadime'nin farklı nushalarının el yazması olarak mevcut olduğunu ve hepsinin de orijinal olmasına rağmen farklılıklar içermesinin İbn Haldun'un kendi eseri üzerinde zaman zaman değişiklikler yapmasına bağlamak gerektiğini iddia eder. Bk. Ahmad, (2004, 5).

Bu üç temel soru, her ne kadar sorulması ve çözülmesi gereken meseleleri her yönüyle kuşatmasa da, bize bu konuyu çalışırken bir çerçeve sunacaktır.

İlim ve Bilginin Kaynağı

İbn Haldun'a göre ilim, insânî tefekkürden neşet eder.¹⁰ İnsanı diğer varlıklara üstün kılan en önemli ontolojik vasıf onun düşünen bir varlık olmasıdır.¹¹ Dolayısıyla, İbn Haldun'un bilgiye yaklaşımı, onun âlem tasavvuruyla yakından ilgilidir.¹² Düşünce, İbn Haldun'a göre derece derecedir. Bunlar, basitten başlayarak, temyizî (unterscheidende / discerning), tecrübî (erfahrungsbezogene-experimentelle/experimental) ve nazarî (speculative) olmak üzere üç basamaklıdır.¹³ Temyizî akılla insan, iyiyi kötünden, faydalıyı zararlıdan ayırır. Bu bilgi özellikle dış âlemdeki düzenli hadiseleri kavramaya yarar. Tecrübî akılla, hemcinsleriyle ilgili âdâbı muâşeretle birlikte onları idare etme usûl ve kurallarını öğrenir. Bu da, daha çok tecrübe ve deney yoluyla gerçekleşir. Nazarî akılla ise, hissi ve pratik olanın ötesinde, tasavvurât (Vorstellungen/ perceptions) ve tasdikâtın (Aussagen/apperceptions) kıyas ve istidlâl yoluyla hususi şartlarda özel tanzim edilmesiyle, yine tasavvurât veya tasdikât cinsinden yeni bir bilgi elde edilir.¹⁴ İbn Haldun'a göre, bu zihnî faaliyetle ulaşılmak istenilen nihaî gaye, cinsleri, fasılları, sebepleri ve illetleri ile birlikte varlığı olduğu gibi tasavvur edebilmektir. Böyle yapmakla, düşünce, kendi hakikati hakkında kemâle erer ve akl-ı mahz (reiner Verstand/pure intellect), nefs-i müdrike (erfassungsfähige Seele/perceptive soul) haline gelir.¹⁵ İnsan hakikatinin manası da bundan ibarettir.¹⁶ Diğer bir ifadeyle, ilk akılla kavramlar, ikinci akılla hükümler, üçüncü akılla ise her ikisi birden elde edilir.¹⁷ İbn Haldun'un fikir dediğinde kasdettiği, bu üçüncü derecedeki, yani, duyuların ötesindeki mevzubahis suretler üzerinde tasarrufta bulunabilen, tahlil ve terkip (analiz ve sentez) yolu ile zihnin faaliyette bulunduğu aklî seviyedir. Kur'an'da geçen ef'ideh (kalpler)¹⁸ kelimesinin de İbn

¹⁰ İbn Haldun, Mukaddime, (tahkik eden: Vâfî, Ali Abdulvahid), Kahire, c. 3. s. 1018; Uludağ (1993, 137); Süngü, (2009, 23).

¹¹ İbn Haldun, Mukaddime, (hazırlayan: al-İskenderânî Muhammed), Beyrut 2005, s. 398; Uludağ, (1988, II/997); Ahmad, (2004, 11).

¹² Bk. Ardiç, Nurullah, "İbn Haldun ve Weber'de bilgi ve bilim sorunu", DÎVÂN İlmî Araştırmalar sy. 15 (2003/2), s. 154.

¹³ Vâfî, c. 3. s. 1008; Uludağ, (1988, II/999); Ahmad, (2004, 12); Süngü, (2009, 12-13).

¹⁴ Vâfî, c. 3. s. 1008; Uludağ, (1988, II/999); Ahmad, (2004, 12).

¹⁵ Ibn Khaldun, The Muqaddimah An Introduction to Historys, Translated from the Arabic by Franz Rosenthal, Abridged and edited by N. J. Dawood, London and Henley 1967, s. 334; Ibn Khaldun, Die Muqaddima, Betrachtungen zur Weltgeschichte, Übertragen und mit einer Einführung von Alma Giese unter Mitwirkung von Wolfhart Heinrichs. Beck, München 2011, s. 404.

¹⁶ Vâfî, c.3. s. 1009-1010; Uludağ, (1988, II/999); Ahmad, (2004, 12).

¹⁷ Uludağ, (1993, 138).

¹⁸ Mülk, 67/23.

Haldun'a göre manası budur.¹⁹ İbn Haldun'un ilim/bilim anlayışının "İslâmî epistemolojik paradigma" çerçevesinde anlaşılabilirliği söylenebilir. İlim, bilgi ve malumat yığını değil, bir melekedir.²⁰ Nitekim Frankfurt Okulu'nun²¹ kurucularından olan Horkheimer²² ve eğitimde reformist fikirleriyle çığır açmış (Reformpädagogie) olan Kerschensteiner'dan²³ bu yana Avrupa'da eğitimle ilgili yapılan en güncel tartışmalar, UNESCO Eğitim Bildirgeleri, hayata geçirilebilen, uygulanabilir bilgiyi, İbn Haldun'un ifadesiyle melekeyi ön planda tutmaktadır.

İbn Haldun'un İslâmî epistemolojik değerler skalası içerisinde hareket ettiğini açıkça gösteren unsurlardan biri de eserlerinde kullandığı dil ve anahtar kavramlardır. İslâm düşüncesinin en önemli temel taşlarından birini teşkil eden, varlık dünyasının merkezinde Allah'ı görme, mütefekkirimizin de temel hareket noktasıdır. Semantik açıdan Allah lafzı, İbn Haldun'un eserlerinde merkezî bir konumdadır. Bu, İbn Haldun'a ait bir özellik olmayıp kaynağını Kur'ân'dan almakta olan bütün İslâmî ilimler için de söz konusudur.²⁴

İlmin elde edilmesi bir sanat olduğuna göre, o, ancak medeniyetin, yerleşik hayatın geliştiği yerlerde söz konusu olabilir.²⁵ Dolayısıyla, İbn Haldun, ilimleri tarihi-toplumsal varlık alanının bir parçası olarak görür.²⁶ İbn Haldun'un fikir dünyasının temel hareket

¹⁹ Uludağ, (1988, II/998); Ahmad, (2004, 11).

²⁰ al-İskenderânî (2005, 398); Vâfî, (Kahire, 1018); Uludağ (1993, 137).

²¹ Frankfurt okulunun düşünceleri genel olarak "eleştirel kuram" başlığı altında ele alınır. Bu düşüncenin en önemli temsilcisi olan Max Horkheimer, F. J. Weil ve F. Pollock'la birlikte 1923'te "Sosyal Araştırma Enstitüsü"nü Frankfurt'ta kurdu. Daha geniş bilgi için bak. Jay, Martin, The Dialectical Imagination, A history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950; Little Brown and Company, Canada 1973. Schweppenhäuser, Gerhard, Kritische Theorie, Reclam, Stuttgart 2010; Walter-Busch, Emil, Geschichte der Frankfurter Schule, Kritische Theorie und Politik, Wilhelm Fink Verlag, München 2010; Schwandt, Michael, Einführung in die Kritische Theorie, Schmetterling-Verlag, Stuttgart 2009.

²² Horkheimer, Max, Traditionelle und kritische Theorie, 1937.

²³ Georg Michael Kerschensteiner (1854 -1932) ise özellikle Alman halk okulları ve meslek okullarının (deutsche Volksschule & Berufsschule) kurulmasında fikirleriyle öncülük etmiş önemli bir pedagoğdur. Bu fikirlerini ilk defa "Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" adlı eserinde ortaya koymuştur. Daha fazla bilgi için: [http://de.wikipedia.org/wiki/ Georg_Kerschensteiner](http://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Kerschensteiner).

²⁴ Ardiç, DÎVÂN İlmî Araştırmalar, sy. 15 (2003/2) s. 164.

²⁵ Uludağ (1993, 138); Vâfî, (Kahire, 1018); al-İskenderânî (2005, 402). Ev'in İbn Haldun'a atfen yaptığı "ilmin sanat olmayıp ilim öğrenmenin, yani eğitimin bir sanat olduğu" değerlendirmesi kanaatimizce isabetli değildir. Zira atıfta bulunulan satırların öncesinde İbn Haldun, "ilmin bir meleke, melekelerin de cismani olduğunu, dolayısıyla cismani olan her şeyin duyularla idrak edilebildiğini ve eğitimi gerektirdiğini açıkça ifade etmektedir."²⁶ Bk. Süngü, (2009, 86).

²⁶ Bk. Süngü, (2009, 86).

noktası insanın toplumsal bir varlık oluşudur.²⁷ İlim ve talim (eğitim) beşerin tabiatında var olan ontolojik bir özelliktir.²⁸ Ona göre insan bilgisiz, cahil olarak dünyaya gelir, bilgiyi ise içinde bulunduğu medeniyetin sağladığı imkânlar çerçevesinde peyderpey, kendi gayreti ve Allah'ın inâyeti nispetince öğrenir.²⁹ İbn Haldun'a göre toplumdaki ekonomik iyileşme ile kültür, bilim ve sanattaki gelişme arasında zorunlu bir ilişki vardır.

Onun tasavvurunda insan, temyiz çağından önce bir heyula'dan (işlenmeye hazır madde/ Materie) ibarettir.³⁰ Diğer bir ifadeyle, insan zatı itibarıyla cahil ama ontolojik olarak öğrenebilme kapasitesi olan bir varlıktır.³¹ İbn Haldun, buna delil olarak ilk vahyi zikreder. Alak suresinin ilk beş ayetinde (96/1-5), Allah Teâlâ bir kan pıhtısı ve et parçası olan insana bilmediklerini öğrettiğini haber verir.³² İnsan, Allah'ın kendisine bahşettiği imkân, duyu, akıl ve fikir sayesinde bilgiye, bu bilgi vesilesiyle de varlıkta kemâle ulaşır.³³ Varlıkta mükemmellik, Kur'ânî tabirle ahsen-i takvim³⁴, sûfflerin ifadesiyle, insan-ı kâmil makamına ermek ve böylece yaratılış gayesine muvafık, Allah'ın yeryüzündeki yegâne temsilcisi olmak demektir.

Bu süreçte insanın yetiştiği çevre çok önemlidir. İbn Haldun'a, "Kalıtım mı, eğitim ve çevre mi daha etkilidir?" diye sorulsa, bir sosyolog olarak onun kalıtımla getirilenlerden çok eğitim ve çevrenin gücüne vurgu yaptığı görülecektir³⁵. Kısacası, kalıtımla gelen, eğitim ve çevre faktörüyle değiştirilebilir. Bu durumu İbn Haldun şu sözlerle ifade eder: "Bir kimsede kötülüklerin rengi iyice yerleşmiş, boyası koyulaşmış ve ondaki iyi huylar bozulmuşsa, ona ne nesep ne de soy kütüğünün hoş ve asil olması fayda verir."³⁶ Dolayısıyla, eğitimle ilgili problemler ve başarısızlıklar aslında fitrî olmaktan öte, ya eğitim metodu, ya eğitimin uygulandığı çevre şartları ya da eğiticiyle alakalıdır.³⁷ İlim ve kültürde gelişmiş ülke insanların aklî kapasitelerinin ileri olması fitrî değil, bulundukları kültür ve medeniyet havzasına bağlı bir kazanımdır.³⁸

²⁷ TDV İslâm Ansiklopedisi, c. 19 s. 544.

²⁸ al-İskenderânî (2005, 398); Vâfî, (Kahire, 1018).

²⁹ Giese, (2011, 412); Vâfî, (Kahire, 1015); Süngü, (2009, 24).

³⁰ Uludağ, (1988, 1010); Vâfî, (Kahire, 1017); Ahmad, (2004, 18).

³¹ Vâfî, (Kahire, 1017); Uludağ, (1988, II/1011); Dawood, (1967, 339); Süngü, (2009, 86).

³² Vâfî, (Kahire, 1018); Giese, (2011, 415); Uludağ, (1988, II/1011).

³³ Dawood, (1967, 340); Ahmad, (2004, 18).

³⁴ Tîn suresi, (95/4).

³⁵ Ev, (2007, 24).

³⁶ Ev, (2007, 24).

³⁷ Ugan, (1989, II/447).

³⁸ Ugan, (1989, II/448-452).

Bir dili bilmek o dili kullanabilmeyi gerektirdiği gibi, bir ilmi bilmek de o sahada meleke sahibi olmayı gerekli kılar. Meleke kesbi için eğitim ve öğretim şarttır. Bundan dolayı, meleke, eğitim- öğretim bir ürünü ve sonucu olarak değerlendirilebilir. Kısaca, meleke, bir ilmin mebâdîini (ilkelerini) ve kurallarını ihâta etmek, meselelerini bilip usûlüne dayanarak fûrûunu istinbat edebilmek demektir. Böyle bir melekesi olmayan, o ilimde üstat (hâzık) değildir.³⁹

İbn Haldun, melekelerin kavrayış (fehm/verstehen/understanding) ve ezberden (wa'y) farklı olduğunu ifade eder. Bu kabiliyetler (anlama ve ezberleme) söz konusu olduğunda, sıradan bir insanla konunun uzmanı arasında herhangi bir farkın olmadığını rahatlıkla gözlemlenebileceğini söyler. Meleke ise yalnızca konunun üstatlarına ve âlimlerine has bir niteliktir.⁴⁰ Bütün melekeler öğrenilebilir ve öğretilir karakterdedir.⁴¹ İbn Haldun'a göre, ilimlerin en önemli özelliklerinden birisi de geleneksel olmalarıdır. Elbette burada kastedilen sosyal ve özellikle şer'î ilimlerdir. Senet (silsile) İslâm ilim ve eğitim tarihinde geleneği ifade eder. Bu senet sayesinde ilimler toplum nazarında itibar görür.⁴² Kaynağı ve kökü belli olmayan ilimler muteber değildir. Bilgi aktarımında, bilgi ve kaynağının muhafazasında eşsiz bir yöntem olan senet ve rivâyet ilmi, râvilerin güvenilirliğini tesbit için oluşturulan ricâl, cerh ve tadil ilmi sadece İslâm medeniyetine has bir zenginliktir. Bu da İslâm'ın bilim ve onun doğru aktarımına verdiği önemin en büyük göstergelerinden biridir.

İbn Haldun'un temâyüz ettiği diğer bir nokta da mervî haberlerin doğruluğunu tesbit etme hususunda gösterdiği titizliktir. O, rivâyet yoluyla gelen haberlerin geçerliliğini tevsîk (doğruluğunu ispat) etme gayreti içerisinde. Bir başka ifadeyle, İbn Haldun'un ayırıcı vasfı, bir iddiayı desteklemek üzere nakledilen bilgilere yönelik takındığı eleştirel tavidir.⁴³ Ardıç, bu bağlamda, İbn Haldun'un bilgiyi kullanırken takip ettiği metodun özelliklerini beş maddede ele alır: Şüphencilik, toplumsal şartların rolü, âdetin hakemliği, mukâyese metodu (şahidi gâibe kıyas) ve genellemeden kaçınma.⁴⁴ İlk dönemlerde ilim, Kur'an ve sünnetle eş anlamlıydı. İlim öğrenimi de bunların doğru nakledilmesiyle

³⁹ al-İskenderânî, (2005, 398); Uludağ, (1988, II/1012); Vâfî, (Kahire, 1019).

⁴⁰ Dawood, (1967, 340); al-İskenderânî, (2005, 399); Uludağ, (1988, II/1012); Vâfî, (Kahire, 1019); Giese, (2011, 416); Ahmad, (2004, 26).

⁴¹ al-İskenderânî, (2005, 399); Uludağ, (1988, II/1012).

⁴² al-İskenderânî, (2005, 399); Uludağ, (1988, II/1012). Uludağ bu konuda şunları ekler: "Muhtelif ilim ve sanatlarda ehliyet ve liyakat sahibi olmanın ispatı, o ilim ve sanatların tanınmış âlim ve üstatlarından ehliyetnâme, şehadetnâme, icazetnâme almaktır." Age. s. 1012.

⁴³ Ardıç, (2003/2, 156).

⁴⁴ Ardıç, (2003/2, 156-158).

sınırlıydı.⁴⁵ Zira Peygamber de (s.a.v.) veda hutbesinde ashabına şöyle vasiyet etmiştir: "Size iki şey bırakıyorum. Onlara sımsıkı sarıldığınız takdirde asla (doğru yoldan) sapmazsınız. Bunlar Allah'ın kitabı ve benim sünnetimdir."⁴⁶ İslâm toplumu, zamanla farklı kültürlerle karşılaştı. Bu durum, bu yeni kültürlerin içerdiği unsurlardan hangilerinin dine uygun olup olmadığı konusunda bir sorgulama yapma mecburiyetini beraberinde getirdi. Bu da zarûrî olarak dinin sistematik bir şekilde öğretilmesi ve dolayısıyla meleke haline getirilmesi ihtiyacını doğurdu. Böylece farklı ıstılahları olan farklı ilimler ortaya çıktı.⁴⁷ Bu ıstılahlar âlimden âlime değişebiliyordu. İstılahların (kavram – terim/ terminus technicus) asıl vazifesi, bu melekeler kullanılırken, bir taraftan insanlar arasındaki iletişimi sağlamak, diğer taraftan ise melekelerin öğretimini bu kavramlar aracılığıyla kolaylaştırmaktı. İbn Haldun'a göre, ıstılahlar ilimden farklıdır. İlimler meleke, ıstılahlar ise bu melekeleri ifade etmeye ve öğretmeye yarayan vasıtalarlardır.⁴⁸ Sonuç olarak İbn Haldun'a göre bir ilimde meleke sahibi olmak, o ilimde karşılaşılan meseleleri başkasının yardımı olmadan çözebilecek bir donanıma sahip olmaktır.

Buraya kadar ki kısımda İbn Haldun'un ilimden ne anladığını ortaya koymaya gayret ettik. Artık onun ilmin eğitim yoluyla kazanılması ya da kazandırılması hakkındaki görüşlerine geçebiliriz.

Eğitim

İlmin aslında bir meleke olması, bu melekeye sahip olan âlimlerle doğrudan irtibata geçilmesini gerekli kılar. Bu da ilimle eğitimi bir noktada birleştirir. İlim, âlimden edinilen bir bilgi yığını değil, bilakis bütün boyutlarıyla bir hal ve düşünme tarzının kazanılmasıdır.⁴⁹ İbn Haldun'a göre, sosyal bir varlık olan insanın hem hayatını devam ettirebilmesi hem de bilgi ve beceri edinebilmesi için bir muallimin yardım ve rehberliği şarttır.⁵⁰ Meleke eğitim-öğretimi mutlaka bir usta aracılığıyla gerçekleşir.⁵¹ Dolayısıyla, eğitim ve öğretim ilmin bizzat kopmaz parçalarıdır.

⁴⁵ al-İskenderânî, (2005, 498-499).

⁴⁶ Ebu Davud, (Menâsik, 56. Bab); İbn Mâce, (Menâsik, 84. Bab); al-Muvatta, (Kader, 3. Bab).

⁴⁷ al-İskenderânî, (2005, 499); Ahmad, (2004, 27).

⁴⁸ Dawood, (1967, 340); al-İskenderânî, (2005, 399); Uludağ, (1988, II/1012); Vâfi, (Kahire, 1019); Giese, (2011, 417); Ahmad, (2004, 27).

⁴⁹ Ugan, (1989, II/467); Süngü, (2009, 26).

⁵⁰ Ahmad, (2004, 15); Süngü, (2009, 27).

⁵¹ al-İskenderânî, (2005, 400); Süngü, (2009, 27).

İlim kendisiyle amel edildiği takdirde bir değer ifade eder. Gereği yapılmayan bilgi, Kur'an'ın ifadesiyle taşıyanını "kitap yüklü merkep"⁵² derekesine düşürür. Bilginin öğretilmesi, beraberinde o alanda meleke kesbetmeyi gerekli kılar. İbn Haldun ve İslâm'ın da ilim ve eğitimden anladığı budur. Malumatfuruşçuluk İslâm'da zemmedilmiştir. Peygamber Efendimiz faydasız ilimden Allah'a sığınmıştır.⁵³ Bütün bunlar ilmin ve eğitimin İslâm'daki mana ve gayesini açıkça ortaya koymaktadır. Teoride işin aslı böyle olmakla birlikte, bugün İslâm dünyasının ilim ve eğitimdeki seviyesi, ne acıdır ki, Batı dünyasındaki standartların çok altında seyretmektedir. Teorisi ve pratiğiyle bir zamanlar İslâm medeniyet tarihini en güzel örnekleriyle süsleyen bu hakikat, maalesef günümüzde ümmetin yitiği konumundadır. "Hikmet müminin yitik malıdır, onu nerede bulursa alır."⁵⁴ diyen Hz. Peygamber, bu konuda hikmetin gereğini yapmayı öğütlemektedir. Bu çalışmada hedeflenen de ilim ve eğitim anlayışımızdaki "yitik hikmeti"n yeniden bulunmasına katkı sağlayabilmektir. İbn Haldun bu anlamda ümmetin birikimini en iyi yansıtan âlimlerdendir.

Deney ve tecrübe esaslı öğrenme (Lernen durch Erfahrung)⁵⁵ günümüz Avrupa'sının en önemli eğitim kurallarından biridir. Biz de, İbn Haldun'un eğitimde esas aldığı "meleke

⁵² Cuma suresi, (62/5): "Tevrat'la yükümlü tutulup da onunla amel etmeyenlerin durumu, ciltlerle kitap taşıyan eşeğin durumu gibidir. Allah'ın ayetlerini inkâr eden topluluğun hâli ne kötüdür! Allah, zalimler topluluğunu hidayete erdirmez."

⁵³ Hadisin tamamı şöyledir: "'Allahım! Acizlikten, tembellikten, cimrilikten, ihtiyarlayıp ele avuca düşmekten ve kabir azabından sana sığınırım. Allahım! Nefsime takvâ nasip et ve onu her türlü gûnahtan temizle; onu en iyi temizleyecek sensin. Ona yardım edip eğitecek sadece sensin. Allahım! Faydasız ilimden, ürpermeyen gönülden, doymayan nefisten ve kabul olunmayan duadan sana sığınırım.'" (Müslim, Zikir 73. Ayrıca bk. Nesâî, İstiâze 13, 65; Ebû Davud, Salat: 367; İbn Mâce, Fedailü'l Kur'an: 18).

⁵⁴ Tirmizi, İlim 19; İbn Mâce, Zühhd 17.

⁵⁵ Tecrübeye dayalı öğrenme (Erfahrungsbasiertes Lernen) didaktik-öğretici bir eğitim modelini betimler. Bu da bir ferdin öğreneceği bir nesneyle girdiği pratik bir tecrübe neticesinde elde ettiği manalı, aktif bir öğrenme işlemidir. Bu modelde öğrenci eğitimin temel aktörüdür. Bu konuda daha detaylı bilgi için bk. Dewey, John, Experience and Education, (Originalausgabe 1938) Touchstone, New York 1997. Bu ilkeyle içerik olarak temelde aynı hedefi paylaşan ve "Aktivite İlkesi" olarak bilinen ilke hakkında Ergün, Mustafa / Ali Özdaş. Öğretim İlke ve Yöntemleri, İstanbul 1997, adlı eserde şunları söylemekte: "Buna, "öğrenci eylemi" veya "iş ilkesi" de denmektedir. Eski okul, belki dersleri ve konuları gereği, öğrenciyi derse katmayan, sadece öğretmenin anlattıklarını dinleyerek pasif olarak almaya çalışan bir konumda tutuyordu (dinî dersler ağırlıklı öğretimde bu genelde hâlâ böyledir). Artık günümüzdeki öğretim faaliyetlerinde sadece dinleyerek anlamaya çalışan öğrenci yerine, derse aktif olarak katılan, soru soran, bazı konuları kendine özgü plân ve tekniklerle araştıran, bulduklarını sistemli hale getirip düzenleyen, karşılaştırmalar yapan, gözleyen, düşünüp sonuç çıkaran ve bu şekilde derse katılan öğrenci istenmektedir. Sinaî ve ekonomik değişiklikler sonucu yeni insanların hayata katılan, içinde yaşadığı doğayı ve toplumu her an yeniden değerlendirip değiştirmeye çalışan, girişimci kişiler olarak istenmesi, okulun da öğrenci yetiştirirken tavrını değiştirmesine neden oldu. Geleneksel "öğrenme" veya "aydınlanma" okuluna karşı "iş okulu" akımları gelişti. Çocukların bazı ders konularını bağımsızca seçip kendine özgü tekniklerle "yaparak-yaşayarak" öğrenmesi esası getirildi.

nazariyesi"nden hareketle, bu metodun Avrupa'da yaşayan Müslümanlar için ne ifade ettiğini ortaya koymaya çalıştık.

Eğitimin Amacı

Modern eğitim-öğretim modelleri göz önünde bulundurulduğunda, İbn Haldun'un resmettiği meleke esaslı (İslâmî) eğitim idealleriyle örtüştüğü görülür. Yetiştirilen insana kazandırılmak istenilen bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlık yanında potansiyel olarak sahip olduğu yeteneklerin kuvveden fiile geçirilmesi eğitimin amacını oluşturur.⁵⁶ Diğer bir ifadeyle eğitimin amacı, insanı, özünde var olan yetenekleri geliştirmek suretiyle toplumun benimsediği özelliklere sahip hale getirme, ona bir iş veya formasyon kazandırma şeklinde özetlenebilir.⁵⁷ Bireyin bilme, düşünme istek ve yeteneğinin geliştirilmesi eğitimin "bilişsel"; sosyal, yüce istek ve duygularının geliştirilmesi ise eğitimin "duyuşsal" amacı ile ilgilidir⁵⁸.

İbn Haldun'un duyuşsal nitelikler konusunda daha çok, İslâmî temel kaynaklara dayanan pratik ahlâk ve tasavvuf kavramlarını kullandığı kolayca müşâhede edilir. Onun her Müslüman için gerekli gördüğü, diğer faziletleri de kapsayan, temel özellik ve en genel kavram güzel ahlâktır. İbn Haldun, eğitimin amacını "talebenin yetenekli olduğu sahada ona meleke kazandırmak"⁵⁹ şeklinde ifade eder. Ona göre, gıdalar vücudun gelişmesi için nasıl gerekliyse, eğitim de ruhun ve aklın gelişip olgunlaşması için gereklidir. Dünyaya geldiğinde bebek gibi olan insan ruhu ilim ve sanatta güzel melekeler kazanarak gelişip olgunlaşır.⁶⁰ Öğrencinin, kapasitesinin tespit edilerek buna uygun bir eğitim metodu uygulanması, günümüz Avrupa'sının eğitimle ilgili ortaya koyduğu önemli hedeflerden biridir. Avrupa'da, özellikle Almanya örneğinde bunu açıkça müşâhede etmek mümkündür. Dolayısıyla, yirminci yüzyılın başından beri Almanya başta olmak

Öğrencinin derste aktif olmasının hem daha iyi öğrenme sağlayacağı hem de sorumluluk, girişimcilik, bağımsızlık vs. gibi bazı ahlâkî erdemleri daha iyi geliştireceği savunuldu." Daha fazla bilgi için bk. <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod01.htm>.

⁵⁶ 56 Bk. Bilgin, Beyza, Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Gün Yayıncılık, Ankara 2001, s. 7.

⁵⁷ Ev, Hacer (2007, 28)'den naklen: Selahattin Parlador, "Din Eğitiminde Hedefler", DEÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. IX, İzmir, 1995, s. 80.

⁵⁸ Parlador, a. g. m., s. 95.

⁵⁹ al-İskenderânî, (2005, 398).

⁶⁰ İbn Haldun, Şifâu's-Sâil li-Tehzibi'l-Mesâil, haz: Süleyman Uludağ, Dergâh Yayınları, İstanbul 1977, s. 104-105.

üzere, Batı'da geliştirilen farklı eğitim modelleri⁶¹ (Montessori- Pedagogik⁶², Waldorfschule⁶³) ve standartları (Bildungsstandards)⁶⁴ hep bu meleke esaslı (kompetenzorientierte Modelle)⁶⁵ eğitim modeline matuftur.

⁶¹ Nazi Almanyası, Faşist İtalya ya da İdeolojik temelli eğitim modelleri elbette unutulmamalıdır. Dolayısıyla Avrupa eğitim modellerinin tamamını örnek olarak görmek ya da göstermek mümkün değildir.

⁶² İtalyan doktor ve pedagog Maria Montessori (1870–1952) tarafından geliştirilmiş alternatif bir pedagojik eğitim modeli. Bu eğitim metoduyla çocukların kendi becerilerinin ve zayıflıklarının farkında olması, ruh sağlığı yerinde hür bir kişiliğe sahip olmaları hedeflenir. Almanya'da yaklaşık 1000 okul bu model esaslı bir eğitim vermektedir. Daha fazla bilgi için: <http://www.montessori-deutschland.de/montessori-paedagogik>. http://www.montessori-deutschland.de/fileadmin/freigabe/dachverband/PDFs/Mo-Konzept_m-Bildern.

⁶³ Waldorf eğitim modelinin kurucusu Avusturyalı Rudolf Steiner (1864–1925), eğitimin üç önemli unsurunu sorumluluk bilinci, doğruluk ve hayal gücü olarak sıralar. Steiner, çocuğu akıl, kalp ve ruh unsurlarının bütünü olarak ele alır ve çocuğu eğitirken bu unsurları beslemek gerektiğini savunur. Çocukluğun ilk yedi yılının hayatın bütününe belirlediğinden yola çıkan Waldorf pedagojisi, çocuğu birey olarak görüp yaratıcılığını, öğrenme yeteneğini, düş gücünü, iradesini ve iyimserliğini destekleyen, bütüncül bir eğitim tasarımı savunur. Waldorf pedagojisi, “her şeyi kendi zamanında yapmak” gerekir fikri etrafında geliştirilmiş bir eğitim anlayışı olup şu Afrika atasözünden ilhamını alır: “Otlar çekince daha hızlı uzamaz!” Bu anlayışa göre, çocukların okula gitme yaşının takvime bakılarak belirlenemeyeceğini, aksine çocukların bedensel, ruhsal, zihinsel sağlığı ve bireysel gelişimine önem verilmesi gerektiğini savunur. Eğitim felsefesinde ayrıca baskı ve ezber yoluyla öğretilen bilgiler reddedilirken, bunların yerine çocukların doğa ile iç içe, ritmik, gündelik yaşam içerisinde hayatı öğrenmesi hedeflenir. Burada öğretmene biçilen rol, gelişerek oluşan bireyin kendi varlık temelini ve yaratıcılığını keşfetmesine destek olmasıdır. Çocukların model olarak gördükleri kişileri taklit ederek öğrenmeleri nedeniyle Waldorf pedagoğlarının özel bir eğitimden geçirilmesine büyük önem verilmektedir. Steiner tarafından oluşturulan ve 1919 yılında Almanya'da açılan ilk Waldorf okuluyla birlikte uygulanmaya başlayan model, Almanya'dan sonra Avusturya, İsviçre, İngiltere, Amerika, İsveç ve bütün dünyaya yayıldı. Bugün dünyada Waldorf pedagojisini uygulayan 1026 civarında yuva, ilkokul, lise ve hatta üniversite bulunuyor. Bk. <http://www.waldorfgirisimiistanbul.org/>

⁶⁴ Milli Eğitim Standartları olarak tercüme edebileceğimiz „Nationale Bildungsstandards“ okullarda eğitim ve öğrenim açısından zorunlu olan hedef ve ilkeleri içerir. Bunlar okul eğitimindeki kalitenin korunması ve artırılması adına yapılan faaliyetlerin özünü oluşturur. Eğitim standartları öğrencilerin verilen eğitim neticesinde sahip olmaları gereken hedef ve kuralların anlaşılır ve özlü formüle edilmiş şeklidir. Böylece okulların yerine getirmekle yükümlü oldukları eğitim-öğretim sorumluluk ve hedefleri net bir şekilde ifade edilmiş olur. Burada özetle verdiğimiz bilgi için bak: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf: “Nationale Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben.”

⁶⁵ Meleke veya beceri olarak tercüme edebileceğimiz „Kompetenz“ kavramın pedagojide ilk defa kullanımı Wolfgang Klafkis'a (doğ. 1927) kadar uzanır. Bu kavramla kastedilen, bir kimsenin bu terimin kullanıldığı sahadaki herhangi bir problemi çözme kabiliyet ve becerisi (Fähigkeit und Fertigkeit) yanında onu kullanma isteğidir. Bu kavram özü itibarıyla kabiliyet, beceri, istek ve yetkinlik anlamlarını deruhte eder. 1990'dan bu yana eğitimde Qualifikation (ehliyet) yerine Kompetenz (meleke)'den bahsedilmektedir. „Kompetenz“ kavramı eğitim bilimlerine Heinrich Roth tarafından kazandırılmış ve eğitimin asıl hedefinin tasarruf kabiliyetini

Eğitim Metodu

İbn Haldun'a göre eğitimdeki başarısızlık talebenin kabiliyetsizliğinden ziyade hocanın öğretimde takip ettiği metot ve üslupla alakalıdır.⁶⁶ Ya hocanın metodu esas itibarıyla yanlıştır ya da uygulanan metot talebenin kabiliyet ve kapasitesine uygun değildir. Bu manada Avrupa ve Almanya'da alternatif eğitim metotlarının geliştirildiğini zikretmiştik. Bunları ifade eden kuşatıcı kavramlardan biri de "Reform pedagojisi (Reformpädagogik)"⁶⁷ tabiridir. Reform pedagojisi akımlarının en temel vurgularından birisi, bireysel farklılıkları ön planda tutan "öğrenciye görelilik prensibi"dir.

Her ilmin kendine has bir yöntemi vardır. Dolayısıyla, muallim bu metoda ve onu farklı kabiliyetteki öğrencilere uygun bir yöntemle uygulama melekesine/becerisine sahip değilse talebeye fayda yerine zarar verir. XIII. yüzyılda yaşadığı kabul edilen Zernucî "Tâ'limü'l- Müteallîm" adlı eserinde eğitimde metodun önemi üzerinde dururken, İbn Haldun'da da müşahade ettiğimiz gibi, gayretli olmalarına rağmen, zamanının birçok ilim talebesinin başarısızlığını, eğitimde doğru metodun kullanılmayışına bağlar.⁶⁸ 1938'de Amerika'da ortaya çıkan Esasicilik (Essentialism),⁶⁹ özellikle öğretmenin kalite ve profesyonelliğine yaptığı özel vurgu ile İbn Haldun'un metot ve meleke anlayışını

sorumluluk bilinciyle kullanabilme yetkinliği (Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit)" olduğu şeklinde açıklamıştır. Bu konuda özellikle Franz Weinert'in iki araştırması (1999, 2001) bu kavramın tarifi ve neleri içerdiği tartışmalarıyla alakalı olarak önemli bir referans kaynağıdır. (Weinert F. E. [Hg.]: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim Basel 2001, 27 f.) Alman eğitiminde meleke (Kompetenz) esaslı eğitim sadece orta dereceli okulların değil üniversitelerin de temel aldığı ilkelere birisidir. Bu konuda daha fazla bilgi için bk: <http://www.ipek.kit.edu/2535.php>.

⁶⁶ al-İskenderânî, (2005, 490); Ugan, (1989, III/146); Uludağ, (1988, 1286-1287).

⁶⁷ (Reformpädagogik) Eleştirel pedagoji, çocuktan hareket ederek eğitmeyi esas alan alternatif öğrenci-merkezli eğitim metotlarından biridir. Bu eğitim metoduyla ilgili tartışmalar için bk: <http://pedagogik.net/articles/ome.htm>, Bekir S. Gür (2006), Öğrenci-merkezli eğitimin çıkmazları, Eski Yeni, sayı: 3, 34-45. Daha fazla bilgi için: Wolfgang Keim/ Ulrich Schwerdt(Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main 2013; Hermann Röhrs (Hrsg.): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. UTB Stuttgart 2001; Willy Potthoff: Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik. Freiburg 2000; Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München 2003.

⁶⁸ Ez-Zernuci, Burhanettin, Ta'lim'ül Müteallimin, İslâm'da Eğitim Öğretim Metodu, (trc. Y. Vehbi Yavuz), İlim ve Kültür Yay. Bursa 1979, s. 101, 137; Tütüncü, Mehmet, Türk-İslâm Eğitimcisi Zernucî (Batılı Eğitimcilerle Mukayeseli), İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı, İzmir 1991, s. 36, 119. 69.

⁶⁹ Esasicilik (Essentialism) bir felsefi akımın türevi olmaktan ziyade doğrudan doğruya bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Birçok felsefi sistem ve görüşle uyum halindedir. Esasiciler daha çok programların konu alanı üzerinde durur ve zamanın tecrübesinden geçmiş kalıcı temel konular ve değerlerin seçimine önem verir. Öğretmen otoritesinin sınıfta yeniden oturtulmasını savunurlar. Bu akımın eğitim ilkeleri ile ilgili daha fazla bilgi için bk. http://www.felsefe.gen.tr/egitim_felsefesi/esasicilik_essentialism_nedir_ne_demektir.asp.

hatırlatmaktadır. İdealizm ve realizm temelli eğitim felsefesine dair bir akım olan esasicilik öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri şöyle sıralar: Değerlerin taşıyıcılığını yapma, insan kişiliği konusunda uzmanlık, öğrenme sürecini çok iyi bilme ve bu yeteneği coşkuyla ortaya koyma, öğrencilerle arkadaşça ilişkiler kurabilme, onlarda öğrenme isteği uyandırma, moral bakımından mükemmel insan yetiştirmenin öğretimin duyuşsal hedefi olduğunun bilincinde olma, nesillerdeki kültürel doğuşun öncüsü olma, bilgi sahibi ve öğretme yeteneği bakımından profesyonellik.⁷⁰ Modern eğitim anlayışında öğrencisiyle doğrudan ilgilenen, devamlı etkinlik içinde bulunan, değişik yöntem, araç-gereç kullanan öğretmen, sadece bilgi aktaran değil, bilgiyi nasıl aktaracağını da bilen kısırdır.⁷¹ İbn Haldun'un eğitimin hedef ve metoduyla ilgili görüşlerini güncel bazı modern eğitim anlayışlarıyla karşılaştırdıktan sonra şimdi bu eğitim ilkelerini tek tek ele alabiliriz.

A) Kabiliyet ve yaş (Çocuğa görelilik ilkesi): Daha önce de ifade edildiği gibi, İbn Haldun talebenin başarısızlığını onun kabiliyetsizliğinden ziyade uygulanan yanlış eğitim metoduna bağlar.⁷² Ona göre, "Talebeyi başlangıçta belirsiz, açık olmayan bir takım konularla karşı karşıya getirmek ve bunları halletmesini, ezberlemesini, öğrenmesini istemek; ayrıca ilmin sonunda öğretilmesi gereken konuları, henüz kavrama yeteneği gelişmeden öğretmeye çalışarak zihni allak bullak etmek ve böylece bıkkınlık ve öğrenmeye karşı isteksizlik meydana getirmek, bazılarının izlediği yanlış yöntemlerdir."⁷³ karşı isteksizlik meydana getirmek, bazılarının izlediği yanlış yöntemlerdir." Oysaki öncelikli olarak yapılması gereken, talebenin kabiliyetini tesbit etmek ve onun kapasitesini göz önünde bulundurarak tedrici bir metotla meleke kazandırmaya çalışmaktır.⁷⁴

İbn Haldun, insanın başlangıçta hiçbir şey bilmediğini, zamanla tecrübî olandan hareketle tecrit ve terkibe doğru giden zihnî bir gelişme süreci yaşadığı esasını kabul eder.⁷⁵ Hissî olandan zihnî olana, yani somut olandan soyut olana geçilir. Bu gelişmenin olabilmesi için de talebenin yaşı ve zihnî kabiliyetleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.⁷⁶ Zira eğitimin amacı talebeye sadece malumat vermek değil, onu

⁷⁰ Ev, Hacer (2007, 28)'den naklen: Gutek, Gerald, Eğitime Felsefî ve İdeolojik Yaklaşımlar, (Çev. Nesrin Kale), Ütopya Yayınevi, Ankara 2001, s. 33, 55.

⁷¹ Ev (2007, 28)'den naklen: Ev, Halit, Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme, Tıbyan Yayıncılık, İzmir 2003, s. 26-29.

⁷² Ugan, (1989, II/447); Ahmad, (2004, 108); Süngü, (2009, 49-50).

⁷³ al-İskenderânî, (2005, 490); Ugan, (1989, III/146); Uludağ, (1988, II/1286); Ahmad, (2004, 109).

⁷⁴ al-İskenderânî, (2005, 490). İbn Haldun, bir şeyle ilgili istidat ve kabiliyete sahip olmak başka, bizzat o şeye kadir olmak başkadır, diyerek "yetenek" ve "meleke"yi birbirinden ayırır. (al-İskenderânî, s. 399).

⁷⁵ Vâfi, (Kahire, 1017); Giese, (2011, 414); Ahmad, (2004, 18).

⁷⁶ İnsan psikolojisi, bireysel farklılıklar gibi insan hakkında doğru bilgilere dayanmayı ifade eden bu ilkenin en genel tanımı, çocuğun gelişim süreci, eğitim-öğretiminde ona yapılacak her türlü etkide çocuğun gerçek

yetenekli olduğu sahada meleke sahibi kılmaktır.⁷⁷ İbn Haldun bu gerçeği şu sözlerle ifade eder: Her insan kabiliyetli yaratıldığı konuyu daha kolay öğrenir.⁷⁸

Ayrıca o, günümüz pedagogları gibi, erken yaşlarda verilen eğitimin daha etkili, daha kalıcı olduğunu ve sonraki eğitim için sağlam bir temel oluşturduğunu savunur. Başka bir ifade ile küçük yaşta elde edilen bu temel eğitim sonraki eğitimin nitelik ve nicelik bakımından belirleyicisi olacaktır.⁷⁹ Bundan dolayı Müslüman toplumlarda çocuğa öğretilen ilk bilgi genellikle dinî içerikli ve Kur'ân merkezlidir.⁸⁰

B) Tedricîlik: Eğitim, insanın fitrî ve zihnî kapasitesi esas alınarak, tecrübe yoluyla, bilinenden bilinmeyene doğru, ilgili sahada tedricî olarak meleke kazandırılma işlemidir.⁸¹ Günümüzde, eğitim ve öğretimde uygulanan yakından-uzaya, somuttan-soyuta, bilinenden-bilinmeyene ilkeleri buna tekabül eder.⁸² Öğrenmeye somut şeylerden başlamak, zihnî gelişimin somuttan soyuta bir süreç izlediği de göz önünde bulundurulduğunda, insanın zihnî gelişimi ile uyumlu olabilmesi açısından önemlidir.⁸³ Zira insan zihninin sahip olduğu soyut konuları kavrayabilme, soyut düşünebilme yeteneklerinin geliştirilmesi ancak öğrenme aşamasında somuttan soyuta ilkesine bağlı kalmakla mümkün olabilir.⁸⁴

İbn Haldun bu manada üç aşamalı bir metot önermektedir:

- Birinci aşama: Talebeyi kabiliyeti nispetinde ilmin esasına ve esas meselelerine yaklaştırmak.
- Bu aşamada hedef kısa ve yüzeysel bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu metot uygulanırken talebenin aklî seviyesi ve öğrenme kabiliyetinin müsaade ettiği kadarıyla yetinilmeli, talebeyi boğacak, öğrenme arzusunu, motivasyonunu

durumuna (yetenek, vb. özelliklerine) saygı göstermek ve buna uygun hareket etmektir. Ev, Hacer (2007, 125)'den naklen: Binbaşıoğlu, Cavit, Eğitime Giriş, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara 1988 s. 61.

⁷⁷ al-İskenderânî, (2005, 398).

⁷⁸ Ugan, (1989, III/154); al-İskenderânî, (2005, 493); Tezcan, (1993, 7).

⁷⁹ Ugan, (1989, III/154).

⁸⁰ al-İskenderânî, (2005, 493); Uludağ, (1988, II/1295); Ugan, (1989, III/154).

⁸¹ al-İskenderânî, (2005, 490); Ahmad, (2004, 108).

⁸² Bugünkü modern eğitim ilkeleri içinde sayılan bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkeleri İbn Haldun'un eğitim ilkeleri içinde mana itibarıyla yer almaktadır. Tedricîlik, kabiliyet ve yaş (çocuğa görelik) ilkelerinin bu ilkeleri içinde zımnen barındırdığını düşünerek ayrı başlıklar altında zikretmeyi zâid görüyoruz. Bu ilkelerin İbn Haldun'la karşılaştırılması ile ilgili olarak bk. Ev, Hacer, (2007, 127-129).

⁸³ Bk. Tezcan, (1993, 6).

⁸⁴ Ev, Hacer (2007, 128)'den naklen: Büyükkaragöz S. Savaş & Çivi, Cuma, Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama, Beta, İstanbul 1999. s. 55.

kıracak gereksiz detaylardan uzak durulmalıdır.⁸⁵ Böylece talebe bu sahada sınırlı bir bilgi ve meleke sahibi olur.⁸⁶

- İkinci aşama: Bu kademede biraz daha detaylı bilgi verilir. Farklı meseleler, bunlarla ilgili ihtilaf ve detaylar üzerinde derinlemesine durulur. İlmî meseleleri çözme yöntemleri öğretilirken, varsayım ve delillerin neler olduğu, bunların kullanış şekilleri sonuçları ile birlikte ele alınır. Bu seviyede meleke iyice olgunlaşır ama henüz kemâl seviyesinde değildir.⁸⁷
- Üçüncü aşama: İlmin halledilmiş meseleleri çözüm yolları ile birlikte yeniden gözden geçirilir, akabinde çözümlenmemiş zor veya muğlak bütün meseleler tek tek yeniden incelenir. Bu ilimle alakalı, kolay ya da zor, talebenin öğrenmediği, çözümünü meşgul olmadığı hiçbir konu veya soru kalmaz. Böylece bu ilimde tam bir meleke kazanılmış olur. Bu aşama gerçekleştiğinde talebeye, bu ilmi öğretebilme hakkı anlamına gelen, icâzet (Lehrbefugnis oder Lehrerlaubnis)⁸⁸ verilir.⁸⁹

İbn Haldun, eğitim sürecinin başında talebenin kavrayamayacağı konu ve meselelerle meşgul edilmesinin fayda değil zarar vereceğini birçok defa dile getirir.⁹⁰ O, eğitimde üç aşamalı metodu tavsiye etmekle birlikte asıl olanın "öğrenci kabiliyet-kapasite ilkesi" olduğunu vurgular.

⁸⁵ al-İskenderânî, (2005, 490).

⁸⁶ al-İskenderânî, (2005, 490); Uludağ, (1988, II/1285); Ahmad, (2004, 108).

⁸⁷ al-İskenderânî, (2005, 490); Uludağ, (1988, II/1286); Ahmad, (2004, 108).

⁸⁸ Almanya devlet olarak bütün dinlere karşı tarafsız (seküler) bir devlet anlayışına sahip olmakla birlikte dinlerle nasıl bir ilişki ve işbirliği yapacağını da gerek anayasasında gerekse dini cemaatlerle yaptığı anlaşmalar çerçevesinde hukuki bir zemine oturtmuştur. Din eğitimi de anayasanın öngördüğü şekilde dinî cemaatlerin uhdesine bırakılmıştır. Okullarda verilen din derslerinin içeriğini belirleme, bu anlamda ders verecek öğretmenleri yetiştirme ve atama yine bu dinî cemaatlerin işbirliğiyle yapılır. Mesela, Missio canonica Roma Katolik Kilisesi'nin Katolik din dersi öğretmenliği yapacak olanlara verdiği özel iznin adıdır. Bu icazet çerçevesinde eğitimci, gerek meslek gerekse özel hayatında Katolik Kilisesi'nin öğretilerine harfiyen uyacağına söz vermiş olur. Aksi takdirde bu izin kendisinden geri alınır. Aynı durum Protestan Kilisesi için de söz konusudur. Onların bu icazet verme ameliyesine de Vokation denilir. Daha geniş bilgi için bk: <http://www.badische-zeitung.de/zollitsch-entzieht-professor-lehrbefugnis>; Hans Küng'den Katolik Kilisesi adına eğitim verme hakkının geri alınması ile ilgili bk. DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE ZUM ENTZUG DER KIRCHLICHEN LEHRBEFUGNIS PROFESSOR DR. HANS KÜNGS, Gemeinsames Kanzelwort der deutschen Bischöfe, Erklärung der deutschen Bischöfe 07.01.1980.

<http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB25.pdf>.

⁸⁹ al-İskenderânî, (2005, 490); Uludağ, (1988, II/1286); Ahmad, (2004, 108).

⁹⁰ al-İskenderânî, (2005, 490); Uludağ, (1988, II/1286); Ahmad, (2004, 109).

Bu prensibe bağlı olarak da bazı üstün kabiliyetli talebelerin bu aşamaları daha kısa sürede ve daha çabuk kat edebileceğini hatırlatır.⁹¹ Dolayısıyla İbn Haldun'un eğitim anlayışında temel kuramın öğrenciye görelilik olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.⁹²

C) Münazara ve muhavere Metodu: Meleke eğitim ve öğretiminin en kolay yolu ilmî meseleler üzerinde münazara (tartışma) ve muhavere (karşılıklı bilgi alışverişi, değerlendirme) yapılmasıdır.⁹³ Hedefe götüren en kısa yol budur. Yıllarca ilim meclislerinde bulunduğu, birçok bilgiyi hıfzettiği halde, bu meclislerde sessiz kalıp konuşmadığı için, ilimde ve eğitimde gerekli melekeyi elde edememiş insanlar vardır.⁹⁴ Bu eksiklik, kişi öğretmeye başladığında ya da ilmi münazaralara katıldığında kendisini gösterir. Bunun başlıca nedeni o kimsenin eğitim ve ilmî gelenekten kopmuş olmasıdır. Onun bu sahadaki birikimi belki de akranlarından fazladır. Böyle kimseler, ezberi meleke zannettiklerinden himmetlerini daha çok hıfzeta, bilgi toplamaya hasretmişlerdir.⁹⁵

İbn Haldun bu konuda şunları söyler: "Eğitimde melekenin elde edilmesinin en kolay yolu, ilmî konuları münakaşa ve münazara ile dili açmak, kuvvetlendirmek ve bol bol ilmî tartışmalar yapmaktır; çünkü ilim bir kuyu, tartışma ise onun kovası gibidir. Bu yöntem ile ilmî konular zihne yaklaştırılıp daha anlaşılabilir bir hale getirilir. Mağrib'de öyle ilim talipleri vardır ki, ömürlerinin çoğunu, ilim meclislerinde tükettikleri halde, tartışmaya giremezler. Bu eksiklik sadece eğitimdeki yöntemin yanlışlığından ve öğretim geleneğinin kesintiye uğramasındandır."⁹⁶

D) Eğitim Süresi: Süre gerektiğinden fazla uzamamalıdır.⁹⁷ Aksi takdirde öğrenci ümitsizliğe düşerek ilim öğrenmekten vazgeçebilir. Talebe bir ilimde meleke kazanmadan başka şeylerle meşgul edilirse henüz kazanmakta olduğu melekeyi de kaybedebilir. Çünkü meleke, ancak devamlı mümarese, tekrar ve o konuya yoğunlaşmayla elde edilir.⁹⁸ Mağrib'de (Batı Afrika) 16 senede elde edilen bir eğitimin Tunus'ta 5 senede elde edilebilmesi İbn Haldun'a göre sadece eğitim metodundaki meleke ve kaliteyle izah edilebilecek bir durumdur.⁹⁹

⁹¹ al-İskenderânî, (2005, 490); Uludağ, (1988, II/1286); Ahmad, (2004, 108).

⁹² Ahmad, (2004, 109).

⁹³ al-İskenderânî, (2005, 400); Tezcan, (1993, 7); Ahmad, (2004, 29); Süngü, (2009, 65).

⁹⁴ Ahmad, (2004, 29).

⁹⁵ Ahmad, (2004, 29); Süngü, (2009, 66).

⁹⁶ Ugan, (1989, II/ 446); al-İskenderânî, (2005, 400).

⁹⁷ Bk. Süngü, (2009, 62).

⁹⁸ al-İskenderânî, (2005, 491); Uludağ, (1988, II/1287); Ahmad, (2004, 109).

⁹⁹ al-İskenderânî, (2005, 490); Ahmad, (2004, 29).

E) Odaklanma: İbn Haldun'un üzerinde durduğu önemli bir kural da odaklanma ilkesidir. Talebenin aynı anda birden fazla ilimle meşgul edilmesi meleke kesbine engel olabilir. Böyle bir durum, dikkatin dağılmasına ve netice itibarıyla bu ilimlerden hiç birini tam olarak öğrenememeye sebebiyet verebilir.¹⁰⁰ İbn Haldun, sadece bir ilme yoğunlaşmak o ilmi daha kolay, daha hızlı ve tam öğrenmeye vesile olur, görüşündedir.¹⁰¹

F) Tekrar ve Alıştırma: Meleke kazanma yollarından biri de tekrar etmek ve eğitim alınan sahada çokça alıştırma yapmaktır.¹⁰² Bu konuda İbn Haldun, "Alışkanlık da ancak tekrar tekrar, uzun süre bir işe devamla tabiat halini alır, zaman ve asırlar içinde yerleşir. Bir madde belirli bir şekilde boyandıktan sonra bu boyanın izalesi zorlaştığı gibi âdet ve alışkanlıkların da giderilmesi kolay değildir."¹⁰³ "Bir fiil tekrarlarla nefiste köklü bir meleke haline dönüşür."¹⁰⁴ " sözleriyle ifade ettiği tekrar ve alıştırma vurgusu modern öğrenme psikolojisi için de geçerlidir. Çünkü tekrar, kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılacak daha kalıcı olmasını sağlayan bir süreçtir. Almanlar bu anlamda "Übung macht den Meister (Practice makes perfect)" der. Bu Alman atasözü, insanın tekrar ede ede, alıştırma yapa yapa, zamanla bir konuda usta ve uzman olmasını ifade eder.

G) Sevgi ve Teşvik: Eğitimde takip edilen metot ve üslup talebenin karakterini doğrudan etkileyeceği için önemlidir. İbn Haldun, çocuk eğitimi başta olmak üzere genel olarak ceza ve baskı yönteminin faydadan çok zarar verdiği kanaatindedir.¹⁰⁵ Bu konu hakkında söyledikleri günümüz modern eğitimi açısından da hâlâ önem ve değerini korumaktadır. Zira baskı, insandaki teşebbüs ruhunu ve öğrenme arzusunu öldürür. Hatta ona göre, insanların şahsiyetsiz, kişiliksiz, sahtekâr ve yalancı olmasına sebep olabilir.¹⁰⁶

Çocuk eğitiminde başvurulacak, özellikle baskı ve şiddet gibi, yanlış metotlar onun fitratını tamamen bozmaya yol açabilir. İbn Haldun bu konudaki tespitlerini şöyle dile getirir: "Şefkatsiz ve merhametsiz davranma, eziyet ve cezalandırma insanı korku ve zillete düşürür. Korkan ise yalancılık ve riyaya sığınarak hile yoluyla cezadan kurtulmak ister.

¹⁰⁰ al-İskenderânî, (2005, 491); Uludağ, (1988, II/1287-1288); Tezcan, (1993, 5); Süngü, (2009, 60).

¹⁰¹ Ahmad, (2004, 109).

¹⁰² Bk. Tezcan, (1993, 7); Ahmad, (2004, 109); Süngü, (2009, 45).

¹⁰³ Ugan, (1989, II/ 371-372).

¹⁰⁴ Ahmad, (2004, 26).

¹⁰⁵ Bk. Süngü, (2009, 52).

¹⁰⁶ al-İskenderânî, (2005, 496); Uludağ, (1988, II/1300); Ahmad, (2004, 117); Süngü, (2009, 52).

Bütün bunların sonucunda kötü huy kazanan, basîret ve ahlâkı bozulan birey kendisine zulmedenlere şiddetle karşılık verebilir."¹⁰⁷

İbn Haldun, bu konuya açıklık getirirken Harun Reşid'in oğlunu yetiştirmek üzere teslim ettiği Halef b. Ahmer'e yaptığı nasihati överek örnek gösterir. Bu tavsiyede özetle, disiplinli olmak gerektiği, ama bunu yaparken çocuğun zihninin köreltilmemesi, mümkünse gönlü alınarak mülayim bir üslupla terbiye edilmesi önerilir. Yaptırım ve cezaya ancak mecbur kalındığında, sadece gerektiği kadar, başvurulması öğütlenir.¹⁰⁸

Bu konuyla alâkalı diğer bir tavsiyede İbn Haldun şunları dillendirir: "Yetenek ve kişiliğin gelişimini baskı altına alan bir eğitim-öğretimde, küçük yaştan beri üstatların terbiyesinde ilim, hüner, sanat ve din ilimleri öğrenen, onların terbiyesinde yetişenlerin kahramanlık ve atılganlıklarının eksildiği görülür. Bu süreçteki kuralların ve bunların hâkimiyetinin baskı ve sıkıntısı bu öğrencilerin metanetinden çok şey eksiltir. Bunlar neredeyse, kendilerine yöneltilen saldırılara karşı bile hiçbir şekilde kendilerini savunamazlar."¹⁰⁹

H) Maddî Bağımsızlık: İbn Haldun, eğitimin siyasi baskı ve istismardan uzak gerçekleşebilmesinin önemli olduğunu vurgular. Bunun sağlanabilmesi için eğitim faaliyetlerinin bağımsız vakıflar aracılığıyla desteklenmesini teklif eder. Bu, ona göre hem ilme hem âlime hak ettiği değeri kazandırır. İslâm tarihinde vakıfların çokluğunun bir sebebi de aslında budur. Birçok medrese ve ilim merkezi devlet tarafından desteklendiği gibi¹¹⁰ hayırseverlerce kurulan ve yaşatılan ilim merkezleri de azımsanmayacak kadar çoktur.

İbn Haldun bu konuda özellikle Türk beylerinin kurduğu bu tür vakıflarla Kahire'nin nasıl bir ilim ve irfan merkezine dönüştüğünden övgüyle bahseder. Türk Beylerinin gelirlerini bu vakıflara vakfetmeleri, bu gelirlerin bir kısmının eğitim-öğretime ayrılması Kahire'de

¹⁰⁷ al-İskenderânî, (2005, 183); Ugan, (1989, I/ 475-476).

¹⁰⁸ al-İskenderânî, (2005, 496); Uludağ, (1988, II/1301-1302); Vâfi, (Kahire, 1254); Ahmad, (2004, 118).

¹⁰⁹ al-İskenderânî, (2005, 127); Ugan, (1989, I/ 318); Süngü, (2009, 52).

¹¹⁰ Özellikle Selçuklular döneminde Büyük Selçuklu Veziri Nizâm'ül-Mülk'ün kurduğu Nizâmiyye Medreseleri ve Osmanlı Padişahları adına kurulan Medreseler buna en güzel örnektir. Bu Medreselerin çoğu padişah veya devlet erkânı tarafından kurulmakla birlikte giderleri devlet kasasından değil, kurucularının özel mülkleriyle karşılanmıştır. Bu da İslâm Medeniyetinin ilme ve âlime verdiği önemin bir başka göstergesidir. İbn Haldun da özellikle Nizâm'ül-Mülk 'ün kurduğu Nizâmiyye Medreselerinden ve Türk Beylerinin bu konudaki fedakârlık ve katkılarından sitayişle bahseder. Ev, Hacer, (2007, 89-90).

ilim- öğretimin gelişmesine katkı sağlamış, dolayısıyla vakıfların çok olduğu bu yerlerde ilim ve fen gelişmiştir.¹¹¹

Bugün bile İslâm âleminde pek çok vakıf, ilmi destekleme ve sosyal yardımlaşmada en büyük paya sahiptir. Zira ilim baskı altında değil ancak hürriyet içerisinde ve hür insanlar tarafından geliştirilebilir. İslâm ve insanlık tarihinde âlimlerin bağımsız, sadece hakikati bulma aşkıyla ortaya koyduklarıyla, bunun gerçekleşemediği dönemlerdeki durum aşikârdır. İslâm tarihinde ilim ve ilim adamına, asr-ı saadetten Abbasîlere, Endülüs'ten Osmanlılara kadar, her dönemde önem verildiği tarihi bir gerçektir.

Burada İbn Haldun'un vurgulamak istediği, ilmin tüm baskı ve manipülasyonlardan uzak hür bir atmosferde gelişmesinin daha sağlıklı olacağıdır. İlmi, sultanlar, devlet kurumları da destekleyebilir, önemli olan onu kimin desteklediği değil ilmin, ilim adamının manipüle ve istismar edilmesinin önlenbilmesidir. İbn Haldun'un hayatının ekseriyetle sultanların hizmetinde geçmiş olması da tarihin bir başka cilvesi olsa gerek.¹¹²

İ) İlim için Yolculuk ve Ziyaretler: İbn Haldun'un ilim öğrenme adına önemli gördüğü diğer bir husus da ilim için sefere çıkmaktır. Böylece pek çok âlimi ziyaret etmek suretiyle onların ilim ve tecrübelerinden istifade etmek mümkün olur.¹¹³ Bu metot aslında pek çok âyet ve hadisin teyit ve teşvik ettiği bir anlayıştır. Hz. Peygamber ilim tahsili için yapılan yolculuklar konusunda şöyle buyurmuştur: "İlim tahsil etmek için yola çıkan kimse Allah yolunda cihada çıkmış mücâhit gibidir."¹¹⁴ Buna binaen pek çok âlim, ilim öğrenme uğruna sefere çıkmış ve kendi hayatında tatbik ettiği bu yöntemi talebelerine tavsiye etmiştir.

Bugün modern dünyanın en popüler eğitim metotlarından biri de budur. Yurt içi ve yurt dışı öğrenci değişim programları hep bu amaca yöneliktir. Almanya'da 9 veya 10. sınıf öğrencilerine, genellikle anlaşmalı oldukları bir ülkenin paralel sınıfıyla, öğrenci değişim programı uygulanır. Maddi durumu zayıf öğrenciler için çoğunlukla okul aile birlikleri devreye girer. Yerel yönetimler bu tür aktiviteleri hem maddi boyutuyla hem de başka ülke şehirleriyle yapılan dostluk ve kardeşlik anlaşmalarıyla destekler.

Bugün bu tür öğrenci değişim programlarıyla eğitim ve öğretim adına hedeflenenler yaklaşık olarak İbn Haldun'un söylemeye çalıştıklarıyla paralellik arz eder. Bu sayede

¹¹¹ Ugan, (1989, II/454); Ahmad, (2004, 31).

¹¹² Ahmad, (2004, 124).

¹¹³ Bk. Tezcan, (1993, 5); Ahmad, (2004, 120); Süngü, (2009, 57).

¹¹⁴ Tirmizi, İlim 2, İbn Mace, Mukaddeme, 17.

öğrenci daha çok ilim merkezi ve bilim adamıyla görüşecek, onların farklı ders usullerini, öğrenme tekniklerini yerinde tecrübe etme imkânı bulacaktır.¹¹⁵ İbn Haldun'un bu konuya özel bir başlık ayırması buna verdiği önemi gösterir. "İlim öğrenmek maksadıyla sefere çıkmak ve üstatlarla görüşmek ilim öğrenmede kemâli artırır"¹¹⁶ başlığı içerik olarak söylemek istediği şeylerin özeti mahiyetindedir.

İlim için yola çıkmanın niçin daha faydalı olduğunu şu sözlerle açıklar: "Bunun sebebi: Beşer, sahip olduğu bilgileri, ahlâkî keyfiyetleri, benimsemiş olduğu kanaat ve erdemleri bazen tahsil, eğitim veya takrir metoduyla, bazen de o iş ehlinin işlediklerini bizzat görmek, o kimseleri kendine örnek almak suretiyle öğrenir. Ancak bizzat o işle mübâşeret, ehlinin telkin ve direktiflerini alarak uygulamak o işte daha güçlü, kalıcı bir meleke elde etmeye vesiledir."¹¹⁷

J) İhlas ve Teslimiyet: Diğer önemli bir husus da, talebe ve muallimin niyet ve samimiyetidir. Bir ilmin neden öğrenildiği ya da öğretildiği sorusunun cevabı İbn Haldun nazariyesinde önemlidir. İbn Haldun'un bilgi ve ilim anlayışının İslâm düşünce paradigmasıyla örtüştüğünü daha önce zikretmiştik. Dolayısıyla, İslâm ilim düşüncesinde "muallimi evvel" Allah'tır. Yani, bütün bilgilerin kaynağı aslında bizzat Allah Teâlâ'dır. "İnsana bilmediğini öğreten O'dur."¹¹⁸

Her ne kadar İbn Haldun ilim ve eğitimi bir meleke olarak tarif etmek suretiyle rasyonel bir bakış açısı serdetse de bu anlamda işin bir a-rasyonel (irrasyonel değil) boyutunun olduğunun her Müslüman âlim gibi farkındadır. O, İslâm'da aklın dışında bir bilgi kaynağının olduğunu ve bunun vahiy veya ilham (keşf) şeklinde gerçekleştiğini bilir.¹¹⁹ Bunu, özellikle Peygamberlerin ve meleklerin ilmini ayrı ayrı başlıklar altında izah eder.¹²⁰

Mantık ilminin bir teknik olduğunu, başarıya ulaşmada asıl gerekli olanın ihlas ve teslimiyet olduğunu şöyle ifade eder: "Bilhassa, bir de niyet samimi olur ve Allah'ın rahmetine güvenilirse, mantık ve akılla çözülemese bile, Allah yardım eder. Çünkü en büyük yardımcı O'dur."¹²¹ İlham yoluyla elde edilen bilginin gerçekliğini de Gazzâlî gibi

¹¹⁵ al-İskenderânî, (2005, 497); Uludağ, (1993, 140).

¹¹⁶ al-İskenderânî, (2005, 497); Uludağ, (1988, II/1302); Ugan, (1989, III/ 162); Ahmad, (2004, 120).

¹¹⁷ al-İskenderânî, (2005, 497); Uludağ, (1988, II/1302-1303); Ugan, (1989, III/ 162-163); Ahmad, (2004, 120).

¹¹⁸ Alak, 96/5.

¹¹⁹ Süngü, (2009, 16).

¹²⁰ Uludağ, (1988, II/1004-1009); Vâfî, (Kahire, 1013-1017); Giese, (2011, 410-414).

¹²¹ al-İskenderânî, (2005, 491); Ugan, (1989, III/150); Uludağ, (1988, 1289); Ahmad, (2004, 109).

rüya fenomeniyle izah eder.¹²² Hissî, beşerî ve rûhânî olmak üzere farklı üç varlık âleminden bahseder İbn Haldun. İnsan diğer hiçbir varlığa nasip olmayan bir ayrıcalıkla tam da bu âlemlerin kesiştiği noktada durur.¹²³ Hisleriyle hayvanlar âlemine, akli ve ruhuyla ruhlar âlemine aittir.¹²⁴ Bu şekilde insan, akli vasıtasıyla duyular âleminin bilgisine, ruhu veya "nefsi" aracılığıyla melekût âlemine yönelerek "bu üstün âlemden nur ve ilim alabilmektedir."¹²⁵ Dolayısıyla, insan hem zâhirî, hem bâtinî olmak üzere iki ayrı bilgi kaynağına sahiptir.

İbn Haldun tasavvuf ehlinin "keşf" dediği bâtinî yolla da bazı hakikatlere ve bilgilere ulaşabileceğini, bunun da ancak üç şekilde (zikir, –en iyi zikir namazdır diyor–, riyazet, –burada özellikle orucun en güzel riyazet olduğunu hatırlatıyor– ve tamamen Allah'a teveccüh etme) mümkün olduğunu dile getirir.¹²⁶ Ancak bu nefsanî (keşfi) bilginin doğruluk şartı gerçekliğe uygun olmasıdır.¹²⁷ Aksi halde bu bilgi "edgâsu ahlâm" (karışık rüyalar) sınıfına girer ve melekût âleminden gelmediğine hükmedilir.¹²⁸ Büyük âlimlerin başarı ve büyüklüklerinin sırrını burada aramak gerekir, diye de hatırlatır İbn Haldun. Zira sahabe ve tabiîn döneminde ne mantık ilmi vardı ne de tedvin edilmiş diğer âlet ilimleri. Ama onlar sahip oldukları fitrî melekeleri, ihlasları ve Allah'ın rahmetine olan güvenleri sayesinde böyle büyük bir ilme, Allah'ın lütfuyla, mazhar oldular.¹²⁹ Bu durumu İbn Haldun şu sözleriyle ifade eder: "Hakikati idrak etmenin tabiî vasıtası ancak "fikri tabif'dir. Şu şartla ki, bütün vehimlerden tecerrüt etmesi ve düşünmede onu esas alan şahsın Allah Teâlâ'nın rahmetine bel bağlaması icab eder. Mantık ise bu fikrin faaliyetini vasfeden bir fenden başka bir şey değildir.

Bu sebeple de mantık ekseriya bu fikirle paralel bir halde bulunur. Bunu nazar-ı itibara al ve meseleleri anlamam müşkülleştiği zaman yüce Allah'tan rahmetini yağıdırmasını niyaz et. Göreceksin ki, O'nun doğruyu ilham eden nurları üzerinde parıldayacaktır. O,

¹²² Gazzâlî'nin rüyaya yaptığı vurgunun aynısı Descartes gibi pek çok şüpheli filozofun da ortak delilidir. Çubukçu, İbrahim Agâh, Gazzâlî ve Şüphelilik, AÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara 1964, s. 103; al Habbâbî, Muammed Aziz, "Gazzâlî'nin Avrupa Düşüncesine Etkisi Ne Ölçüde Olmuştur?" Abû Hamid el-Gazâlî, Dirâsât fî fikrihî ve asrihî ve te'sîrihî içerisinde, Manşûrât kulliyeti'l- âdâb ve'l-ulûme'l-insâniyya, Ribat 1988, s. 221 vd.

¹²³ Ardiç, (2003/2, 139–167); Ahmad, (2004, 15).

¹²⁴ Uludağ, (1988, II/1006); Vâfi, (Kahire, 1015); Giese, (2011, 411); Ahmad, (2004, 16).

¹²⁵ Ardiç, (2003/2, 154); Ahmad, (2004, 16).

¹²⁶ Uludağ, (1988, II/1007); Vâfi, (Kahire, 1015); Giese, (2011, 412); Ahmad, (2004, 17).

¹²⁷ Ardiç, (2003/2, 155).

¹²⁸ Uludağ, (1988, II/1005); Vâfi, (Kahire, 1014); Giese, (2011, 410).

¹²⁹ al-İskenderânî, (2005, 491); Ugan, (1989, III/150); Uludağ, (1988, II/1289); Ahmad, (2004, 109).

doğru yolu göstermek suretiyle kullarını rahmetine kavuşturur. Bilgi ancak Allah tarafından bağışlanır."¹³⁰

Bu anlamda İmam Şâfi'nin hocası Vekî'a şikâyeti buna güzel bir örnek teşkil eder. İmam Şâfi'nin bir şiirle anlattığı bu hadisede: "Hocasına hıfzının zayıflığından şikâyet ettiğini, hocasının da günahları terk etmesini tavsiye edip, ilmin bir nur olduğunu ve Allah'ın da nurunu günahkâr âsilere nasip etmeyeceğini haber verdiğini"¹³¹ söyler.

Özetle, İbn Haldun ilmin ve eğitimin bir meleke kazanımı olduğunu, dolayısıyla bunları öğrenirken ya da öğretirken kesinlikle rasyonel ve gerçekçi olmak gerektiğini, bu konulardaki sıkıntı ve başarısızlıkların temelinde daha çok hoca veya eğitim metodundaki eksiklik ve yanlışlıkların olduğunu savunur.¹³²

Hal böyle olunca, hatayı yanlış yerlerde aramayıp daha gerçekçi ve rasyonel tahliller yapmak gerektiğini, kusuru, hele de öğrenciye fatura etmenin, çok yanlış olduğunu ısrarla vurgulayarak bu anlamda yapılagelen yanlışlara işaret eder.¹³³

İşte tam bu bağlamda hatırlattığı önemli ilkelerden biri de öğrenen ve öğretenin ihlas ve samimiyetidir. Metot doğru olsa da, niyet ve hedefteki pürüz, İslâmî anlamda ilim sahibi olma ve öğretme anlayışıyla bağdaşmaz. Allah'ın razı olmadığı bir ilim ne sahibine, ne de insanlığa bir fayda sağlar. Bu meyanda Peygamberimiz "faydasız ilimden Allah'a sığınmıştır".¹³⁴ İbn Haldun'un eğitimle alakalı diğer bir tespiti de, gelişmiş ülke insanların aklî kapasitelerinin daha gelişmiş olmasının fitrî değil, bulundukları kültür ve medeniyet havzasının onlara kazandırdığı bir durum olduğu gerçeğidir. Ona göre daha zeki ve kabiliyetli yaratılmış üstün bir ırk söz konusu olamaz. Fıtraten insanlar kapasiteleri itibarıyla eşittir. Bu durum medeniyetin sağladığı eğitim ve diğer imkânlar sayesinde zamanla farklılaşır.¹³⁵ Eğitim ve medeniyete önem veren toplumlar zamanla diğer toplumlarda olmayan bilgi ve becerileriyle güç ve kuvvet kazanırken bu konularda zaaf gösteren milletler zayıf düşerek güçlü milletlerin himmetine muhtaç ve mahkûm olurlar.¹³⁶

¹³⁰ Uludağ, (1988, II/1291); al-İskenderânî, (2005, 492); Ugan, (1989, III/151);

¹³¹ <http://www.zamanbitiyor.com/index.php/dini-bilgiler/bilgi/imam-safii-kimdir.html>.

¹³² al-İskenderânî, (2005, 490); Ugan, (1989, III/146); Uludağ, (1988, II/1286-1287); Ahmad, (2004, 112).

¹³³ Müslim, Zikir 73. Ayrıca bk. Nesâî, İstiâze 13, 65.

¹³⁴ Ev, (2007, 24); Tezcan, Mahmut, Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 170, Ankara 1993, s. 2.

¹³⁵ İbn Haldun, Şifâu's-Sâil (1977, 104-105); Ahmad, (2004, 30); Süngü, (2009, 33).

¹³⁶ Bk. Ahmad, (2004, 37).

Onun diğer önemli bir tespiti de; eğitim ve mesleklerdeki meleke güzelliğinin, insanın akıl ve zekâsının gelişmesiyle elde edilen fikrî aydınlanmanın, kazanılan melekelerin çokluğuyla alakalı olduğudur. Ona göre bir konuda meleke sahibi olmak insanın zekâ ve beceri kabiliyetini artırır.¹³⁷ Böylece yeni bir ilimde meleke sahibi olmak daha da kolaylaşır. Yani, öğrenilen her yeni ilim ve meleke başka bir melekenin daha çabuk, daha kolay öğrenilmesine vesile olur.¹³⁸

İlimlerin Tasnifi

İbn Haldun ilimleri aklî-naklî, aslî-âlet ilimleri olmak üzere ikili tasnife tabi tutar.¹³⁹ Bu tasnif İslâm düşünce geleneğinde ilim kavramına ve ilimler tasnifine ilişkin değerlendirmelerde genellikle kabul gören bir sınıflandırmadır. İbn Haldun'un ilimler tasnifi aynı zamanda onun bilgi teorisinin bir uygulaması niteliğindedir.

Kindî¹⁴⁰ (ö. 252/866) ile başlayan, Hârizmî¹⁴¹ (ö. 387/997) ve daha sonra İhvân-ı Safâ Risâleleri'nde genel hatları ortaya çıkan ilimlerin, şer'î ve felsefî yahut dinî ve aklî şeklindeki ikili tasnifi, Gazzâlî gibi daha pek çok İslâm âlimi tarafından kabul görecektir ve neredeyse standart hâle gelecektir.¹⁴²

Gazzâlî'nin ilimler tasnifinde dikkat çeken bir özellik, onun felsefî gelenekle İslâmî gelenek arasında bir ortak nokta bulma arayışı içinde olmasıdır. Gazzâlî'nin, ilimler tasnifinde daha sonra evrensel kabule mazhar olacak olan "aklî" ve "naklî" ilim terimlerini ilk kullanan kişi olduğu anlaşılıyor. Ayrıca "dinî" ve "aklî" ilim terimlerine de daha önce rastlamıyoruz.¹⁴³

Ona göre aklî ve dinî ilimler de kendi içinde küllî ve cüz'î şeklinde ikiye ayrılır. Gazzâlî'nin ilimler tasnifinin daha sonraki gelişmeleri derinden etkilediği bilinmektedir. Burada Gazzâlî üzerinde durmamızın nedeni, İbn Haldun'un ilimler tasnifinde ve özellikle de eleştirilerinde Gazzâlî'den çok etkilenmiş olmasıdır.

¹³⁷ Ahmad, (2004, 30).

¹³⁸ Ahmad, (2004, 33).

¹³⁹ Bk. Bedir, Murtaza, "İslâm Düşünce Geleneğinde Naklî İlim Kavramı ve İbn Haldun", İslâm Araştırmaları Dergisi, Sayı 15, 2006, s. 5.

¹⁴⁰ Kindî, ilimleri ilahî ilimler ve insanî ilimler şeklinde ikiye ayırır (ulûm-i ilâhiyye ve ulûm-i insâniyye). Bk. Bedir, (2006, 8).

¹⁴¹ 4./10. yüzyıl ansiklopedistlerinden Hârizmî (ö. 387/997) teknik terimler sözlüğü olarak tasarladığı Mefâtîhu'lulûm adlı çalışmasında ilimleri, şeriat ilimleri ve yabancı (acem) ilimler şeklinde ayırmaktadır. Bk. Bedir, (2006, 8).

¹⁴² Bk. Bedir, (2006, 8).

¹⁴³ Bk. Bedir, (2006, 13). Gazzâlî'nin farklı eserlerinde farklı tasnifler için aynı makaleye bakılabilir.

Bu konuyla alakalı bahsedilmeye değer diğer bir İslâm âlimi de İbn Hazm'dır. İbn Hazm, Merâtibü'l-ulûm adlı risalesinde ilimleri, belirli bir ümmete ve bütün insanlığa ait olmak üzere ikiye ayırır. Belirli bir ümmete (medeniyete) has olan ilimler ona göre üç tanedir: Şeriat, tarih ve dil. Diğerisi ise tüm halklar için ortak olan ilimler: İlm-i nücûm, ilm-i aded, tıp ve felsefedir.¹⁴⁴

İbn Haldun'a göre naklî, yani dinî ilimlerde geleneğin, aklî ilimlerde ise deney ve tecrübenin esas olduğu kolayca gözlemlenir. Onun anlayışında ilimler arasındaki fark kısaca: "İnsan için tabîî olan ilimler, insanın fikri vasıtasıyla elde edebileceği, naklî olanlar ise belli bir ümmete ait olup insanın onu vaz' edenden alabileceği ilimlerdir."¹⁴⁵ İbn Haldun, kaynakları bakımından aklî ilimlerle naklî ilimler arasına açık ve belirleyici bir çizgi çeker. Aklî ilimler inanç ayrımı gözetmeksizin bütün toplumlara yönelik iken¹⁴⁶, naklî ilimler yalnızca Müslüman toplumlara hitap eder.¹⁴⁷ Aklî ilimler insan zihninin ürünü iken, naklî ilimlerde insan zihninin herhangi bir etkisi yoktur, ancak insan zihni, sürekli gelişip değişen hayat şartlarında ortaya çıkan problemleri, naklî ilimlerin temel konularına götürüp kıyas yoluyla çözüm üretme noktasında dikkate alınabilir.¹⁴⁸

Naklî ilimler, tefsir, hadis, fıkıh, kelâm gibi İslâmî/şer'î¹⁴⁹ ilimler adı verilen disiplinleri kapsarken, aklî ilimler genellikle antik felsefe mirası çerçevesinde yer alan metafizik (ilahiyat), fizik (tabiat ilimleri), mantık ve matematik gibi bilimleri kapsamaktadır.¹⁵⁰

İbn Haldun'a göre, aslî ilimlerde detay ve yoğunlaşma faydalıdır, çünkü bu yoğunlaşma melekenin artmasına ve idrakin genişlemesine vesiledir. Âlet ilimlerinde ise gereksiz detay ve yoğunlaşma zaman kaybına ve hedeften, yani melekedan uzaklaşmaya sebebiyet verebilir.¹⁵¹

Burada hatırlanması gereken önemli diğer bir husus da İbn Haldun'un ilimler hakkında konuşurken bir yandan sosyolog bir gözlemci, diğer yandan bir eleştirmen ve hatta ilmin üretimine katılan bir âlim olarak hareket etmesidir.¹⁵² Yazdıklarını, onun bu farklı kişiliklerini göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekir. İbn Haldun hakkında

¹⁴⁴ Bk. Bedir, (2006, 10); Ahmad, (2004, 114).

¹⁴⁵ al-İskenderânî, (2005, 403); Ahmad, (2004, 34).

¹⁴⁶ al-İskenderânî, (2005, 441-442); Ahmad, (2004, 36).

¹⁴⁷ Ahmad, (2004, 35).

¹⁴⁸ al-İskenderânî, (2005, 403); Ev, Hacer, (2007, 115); Ahmad, (2004, 34).

¹⁴⁹ al-İskenderânî, (2005, 403-404); Ahmad, (2004, 34).

¹⁵⁰ al-İskenderânî, (2005, 442).

¹⁵¹ al-İskenderânî, (2005, 493); Ahmad, (2004, 112); Süngü, (2009, 69).

¹⁵² Ahmad, (2004, 8).

birbirinden çok farklı, hatta birbirine zıt kanaatlerin oluşmasındaki en önemli sebep bu gerçeğin bilerek ya da bilmeyerek göz ardı edilmesidir.

Bedir'in bu anlamdaki tespiti konuyu çok güzel özetlemektedir: "Pozitivist-aydınlanmacı bir sosyal bilimci gibi ampirik rasyonalizme bağlı ama, ruhun/nefsin ait olduğu bir aşkın dünyaya ve bu dünyaya peygamberî, sûfî ve mistik bir yolla bir şekilde ulaşılabilmesine inanması ile de aydınlanmacı pozitivist düşünceden ayrılan İbn Haldunî yöntem, daha önce işaret ettiğimiz gibi, İbn Rüşd ve Gazzâlî sentezinin kendi icadı olan ilm-i umran ile buluşmasının bir neticesidir. İbn Rüşd gibi şer'î/vaz'î ilimlerle felsefî/hikemî ilimler arasına kalın bir duvar çeker; Gazzâlî gibi burhânî bilginin aşkın dünya ile ilgili yargılarının kesinlik taşımadığına inanır. Yine Gazzâlî gibi mistik tecrübenin, aşkın dünyaya açılan bir kapısı olduğunu kabul eder. Kelâmın ve tasavvufun bu açıdan metafizikleştirilmesine karşı çıkar. Bunların şer'î bir ilim olarak kıyas yöntemine bağlı olmaları gerektiğine inanır. Belki de modern dönemdeki bilim-din tartışmalarını öngörürcesine bunların ayrı alanlar olduğunun altını çizer ve bunların birbirine karıştırılmaması gerektiğini söyler."¹⁵³ Ülken ve Fındıkoğlu'na göre, Aristo'dan İslâm Felsefesine geçmiş olan bu meşhur ikili sınıflandırmada herhangi bir orijinallik yoktur.¹⁵⁴ Fakat İbn Haldun'un yaptığı bu sınıflamadaki orijinal olan yön, bu sınıflamanın temeline yerleştirdiği, felsefî ve naklî ilimler arasındaki yapı ve içerikleri bakımından yaptığı bilinçli ayırım ve bunun sonucunda bu iki ilim grubunu, felsefe ile vahyi kesin bir biçimde birbirinden ayırma gitmesidir. Bedir'in yaptığı tesbitin bir benzerini de bunlar dile getirir. Bütün bunların yanı sıra İbn Haldun'un kaynağı dolayısıyla naklî ilimlerden ayırıp aklî ilimler arasına yerleştirdiği umran'ı da bu sınıflamaya katması onun ilimlerin sınıflandırılmasına getirdiği bir başka yeniliktir.¹⁵⁵ Ayrıca o tarih ilmini de aklî ilimler içinde sayar. Ona göre tarih, düşünmek, hakikati araştırmak ve olayların sebeplerini bulup ortaya koymaktır. Olayların ilkeleri ince, keyfiyet ve sebepleri hakkındaki bilgi derin olduğundan asil ve hikmette soylu bir ilimdir, bu sebeple hikmet ilimleri içinde sayılmaya lâyıktır.

¹⁵³ Bk. Bedir, (2006, 28-29); Ahmad, (2004, 8).

¹⁵⁴ Bilimlerin tasnifiyle de uğraşan Aristoteles en temel bilimin felsefe olduğunu, bilimlerin ise genel olarak üç ana kategoride değerlendirilebileceğini savunmuştur. Bu üç kategori teorik (nazarî), pratik (amelî) ve poetik (şiiir ve retorik) bilimler kategorileridir. Aristo'nun bu ikili veya üçlü tasnifi, felsefî bilginin tek gerçek bilgi olarak kabul edildiği, tek bir ilim anlayışından doğan bir tasniftir. Meşşâî ekoldeki diğer filozoflar da, örneğin İbn Sînâ (428/1037), Fârâbî (ö. 339/950), İbn Rüşd (ö. 595/1198) bilimler tasnifini benzeri bir şekilde, büyük ölçüde Aristocu bir temelde ele almışlardır. Bk. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Bilim>; Bedir, (2006, 6); Aydın, Hasan, İhvân es-Safâ'da Bilim Eğitimi, Amacı ve Bilim Sınıflaması, OMÜ Sinop Eğitim Fakültesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com Yaz-2007 C.6 S.21 (41-59); <http://www.e-sosder.com/dergi/2141-59.pdf>.

¹⁵⁵ Bk. Ev, Hacer, (2007, 116); Türker, (2006, 35).

Naklî ilimler

Bunlar "Şârî'nin vaz' ettiği bilgilere dayanan ve aklın, fûrû meseleleri asıl (temel) olanlara [kıyas yöntemiyle] ilhâk etmekten başka herhangi bir fonksiyonu olmayan naklî, vaz'î ilimlerdir."¹⁵⁶ İbn Haldun bu ilimlerin temel kaynaklarının Kur'ân ve sünnet olduğunu, birçok türünün bulunduğunu belirterek bu türleri sırayla açıklamaktadır.¹⁵⁷

O, Mukaddime'de, vaz'î/naklî ilimler adı altında Kur'an (tefsir ve kıraat), hadis (nâsıh-mensûh, sened, ricâl, cerh ve tadil), fıkıh ve ilm-i ferâiz, fıkıh usulü, cedel ve hilaf, kelâm (bilgi nazariyesi, müteşâbih konusu), tasavvuf (rüya tabiri) ilimleri şeklinde altı ana ilim grubundan söz eder. Tefsir ve kıraati ayrı iki ilim, ferâizi fıkıhtan ayrı bir ilim, cedel ve hilaf ilmini fıkıh usulüyle bağlantılı; ama ayrı iki ilim ve nihayet rüya tabirini tasavvuftan ayrı bir ilim olarak sayar. Buna göre toplam on bir ilimden bahsedilmektedir.¹⁵⁸

Bu ilimler hakkında detaylı bilgi vermek çalışmamızın sınırlarını aşacağı için burada sadece ilim başlıklarının zikriyle yetineceğiz.¹⁵⁹

- a) Kur'ân ilimleri: Tefsir ve kıraat.¹⁶⁰
- b) Hadis ilimleri: Nâsıh-mensûh, sened, ricâl, ahz-i ruvât, ıstılahlar/lafızlar, cerh ve tadil.¹⁶¹
- c) Fıkıh¹⁶² ve ilm-i ferâiz (miras hukuku).¹⁶³
- d) Usûl-i fıkıh, hilâfiyyât ve cedel ilimleri.¹⁶⁴
- e) Kelâm.¹⁶⁵
- f) Tasavvuf.¹⁶⁶
- g) Rüya tabiri.¹⁶⁷

¹⁵⁶ al-İskenderânî, (2005, 403).

¹⁵⁷ Ahmad, (2004, 36).

¹⁵⁸ Bk. Bedir, (2006, 19); al-İskenderânî, (2005, 403-473).

¹⁵⁹ İlimlerin tasnifi hakkında, bizim de makalemizde ziyadesiyle istifade ettiğimiz, Murteza Bedir'in ilgili araştırmasına ve Mukaddime'nin ilimlerin tasnifi bölümüne müracat edilebilir.

¹⁶⁰ al-İskenderânî, (2005, 405-408).

¹⁶¹ al-İskenderânî, (2005, 408-412); Ahmad, (2004, 42).

¹⁶² al-İskenderânî, (2005, 412-417).

¹⁶³ al-İskenderânî, (2005, 417-418).

¹⁶⁴ al-İskenderânî, (2005, 418-423).

¹⁶⁵ al-İskenderânî, (2005, 423-432).

¹⁶⁶ al-İskenderânî, (2005, 432-439).

¹⁶⁷ al-İskenderânî, (2005, 439-441).

Aklî İlimler

İbn Haldun düşüncesinde aklî ilimler "Herhangi bir topluluğa özgü olmayıp insanlık tarihi boyunca var olagelmiş ilimlerdir."¹⁶⁸ Bu konuda şu tesbitte bulunur: "Fikir sahibi olması hasebiyle insan için tabîî olan aklî ilimler belli bir dinî cemaate has değildir. Aksine bütün dinî topluluklar bu tür ilimler üzerine kafa yormuştur. Bunları öğrenme ve araştırma hususunda bütün ümmetler eşittir. Âlemde umran (medeniyet) var olduğundan beri bu ilimler insan nev'inde mevcut olagelmıştır. Bu ilimlere felsefe ve hikmet ilimleri denilmiştir."¹⁶⁹

Türker, Mukaddime'de Aklî İlimler Algısı¹⁷⁰ üzerine yaptığı çalışmada, son yüzyılda İbn Haldun'un aklî veya felsefî ilimlere bakışını konu edinen çeşitli çalışmalar yapıldığını belirterek bunları şöyle tasnif eder:

- a) İbn Haldun'un felsefeye yönelik eleştirilerini Gazzâlî'nin felsefeye karşı tavrının bir uzantısı olarak değerlendirenler.¹⁷¹
- b) O'nun felsefe anlayışının Fârâbî ve İbn Sînâ gibi İslâm filozoflarına ait felsefî yaklaşımın uzantısı olduğunu ileri sürenler.¹⁷²
- c) İbn Haldun'da mezkûr iki görüşe destek olabilecek değerlendirmeler bulunmasına rağmen, onun temelde hem Gazzâlî hem de İbn Sînâ ve İbn Rüşd'ün içinde bulunduğu Meşşâî gelenekten farklılaştığı sonucuna varanlar.¹⁷³
- d) İbn Haldun'un filozoflarla kurduğu irtibatın Fahreddin er-Râzî üzerinden gerçekleştiğini vurgulayan çalışmalar.¹⁷⁴
- e) Türker'in bu konuda serdettiği kendi tezi ise Fârâbî ve İbn Sînâ tarafından geliştirilen nefis teorisinin, İbn Haldun'un elinde "bireysel yetenekler teorisi" olarak adlandırılabilir yeni bir teorik çerçeve kazanmış olduğudur.¹⁷⁵

¹⁶⁸ al-İskenderânî, (2005, 403); Uludağ, (1988, II/1141).

¹⁶⁹ al-İskenderânî, (2005, 441-442); Uludağ, (1988, II/1141); Ahmad, (2004, 77).

¹⁷⁰ Türker, (2006, 33-50).

¹⁷¹ Franz Rosenthal, Macid Fahri, Demerseman, İbrahim Medkur ve Afîfî gibi araştırmacılar bu kanaattedirler. Bk. Türker, (2006, 33); Ahmad, (2004, 83).

¹⁷² Muhsin Mehdi, Taha Hüseyin gibi araştırmacılar bu görüştedir. Bk. Türker, (2006, 33).

¹⁷³ Ahmet Arslan bu görüştedir. Bu çalışmaların toplu bir değerlendirilmesi için bk. Ahmet Arslan, İbn Haldun'un İlim ve Fikir Dünyası, Vadi Yayınları, Ankara 1997, s. 25-31.

¹⁷⁴ Tahsin Görgün'ün görüşü bu yöndedir. Bk. Görgün, Tahsin, "İbn Haldun", TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA), XIX, 543-55.

¹⁷⁵ Türker, (2006, 34); Türker İbn Haldun'la ilgili değerlendirmesini şu ifadelerle özetler: "Sonuç olarak İbn Haldun Mukaddime'de müteahhirîn dönemini eleştirmesine rağmen, Fahreddin er-Râzî tarafından yeniden ifade edilen aklî ilimler geleneğine mensup bir filozof veya düşünür olarak konuşmakta; Meşşâî gelenek ile Eş'arî geleneğin mezcedildiği bir ıstılah örgüsünü kullanmakta; Eş'arî metafiziği ve Meşşâî düşünme tarzını benimseyerek umran ilmini kurmaktadır. Nefis teorisini kabul etmekle birlikte, bu teoriyi "bireysel nitelikler

İbn Haldun aklî ilimleri temel dört başlık altında inceler.¹⁷⁶ Bunlar sırasıyla:

- a) Mantık.¹⁷⁷
- b) İlm-i Tabîî, tabiat ilimleri: Tıp ve diğer doğa bilimleri.¹⁷⁸
- c) İlm-i İlâhiyyât (Metafizik)¹⁷⁹: İbn Haldun'a göre gaybî bilginin hiçbir şekilde bir bilim ve disiplin hâline getirilemeyeceği kesindir. Fizik ötesine dair bilgiler bir disiplin hâline getirilemiyorsa metafizik olanın bilimsel bir yöntemle idrak edilmesi de mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla bu sonuç hem filozofların kurduklarını iddia ettikleri metafizik ilminin hem de İbnü'l-Arabî ve Sadreddin Konevî gibi sûfîlerin kendi müşahedelerini bir disiplin hâline getirme çabalarının geçersiz olduğu anlamına gelmektedir.¹⁸⁰
- d) Te'âlîm ilimleri¹⁸¹, matematik bilimleri: Hendese¹⁸², Aritmetik¹⁸³, Mûsikî¹⁸⁴ ve Astronomi (Hey'et).¹⁸⁵

Çocukların Eğitimi

Çocuklarda eğitime Kur'ân'la başlamak İslâm'ın şîârındandır.¹⁸⁶ Tarihin her döneminde ve her İslâm toplumunda bu gelenek büyük ölçüde muhafaza edilegelmiştir.¹⁸⁷ Dolayısıyla Kur'ân, eğitimin temeli ve diğer bütün melekelerin üzerine kurulduğu esastır. Bu durumu İbn Haldun, "Küçük yaşta öğrenilen şeyler daha kalıcı ve sonraki öğrenilenlere

veya yetenekler teorisi" olarak adlandırabileceğimiz yeni bir teorik yapıya dönüştürmekte, bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi işlemeyi kendi geliştirdiği teori ekseninde değerlendirmektedir. Bu bağlamda herhangi bir ilmin var olabilmesi için, o ilme konu teşkil edecek bir varlık alanının bulunmasını şart koşarken herhangi bir varlık alanının bulunduğu dair bilginin onun hakkında bir ilim kurulabilmesi için yeterli olmadığını düşünmektedir. Ona göre bir varlık hakkında elde edilen bilgiler, "fertlere özgü bireysel niteliklerin veya yeteneklerin" eseri olarak ortaya çıkmışsa o varlık hakkında bir disiplin oluşturulması mümkün değildir ve bu nedenle metafizik bilgiler asla nesnel bir ilim hâline getirilemez." Türker, (2006, 50).

¹⁷⁶ al-İskenderânî, (2005, 442).

¹⁷⁷ al-İskenderânî, (2005, 451-454).

¹⁷⁸ al-İskenderânî, (2005, 454-456).

¹⁷⁹ al-İskenderânî, (2005, 456-458).

¹⁸⁰ Türker, (2006, 44); Ahmad, (2004, 84-85).

¹⁸¹ al-İskenderânî, (2005, 442-451).

¹⁸² al-İskenderânî, (2005, 448-450).

¹⁸³ al-İskenderânî, (2005, 445-448).

¹⁸⁴ al-İskenderânî, (2005, 442).

¹⁸⁵ al-İskenderânî, (2005, 450-451).

¹⁸⁶ Ahmad, (2004, 116).

¹⁸⁷ al-İskenderânî, (2005, 493); Uludağ, (1988, II/1295); Ugan, (1989, III/154).

de esas teşkil eder", "kalbe ilk yerleşen sonraki melekelerin de temeli olur."¹⁸⁸ açıklamasıyla gerekçelendirir.

Bu ifadeler, İbn Haldun'un, hâlâ pek çok İslâm coğrafyasında geçerliliğini koruyan, çocuk eğitimiyle alakalı düşüncelerinin özeti mahiyetindedir. İslâm ülkelerinde eğitime genellikle Kur'ân öğretilerek başlanır. Bunun sebebini İbn Haldun şöyle açıklar: "Küçük yaşta öğretilen bu bilgi bundan sonra öğretilecekler için bir temel teşkil eder. Her yapı temeline uygun, yapının sağlamlığı da temeline göre olduğundan sonradan verilen bilgiler de çocukların kalplerinde önceden yerleşen bilgiye dayanır ve ona göre sağlam olur."¹⁸⁹

Eğitime Kur'an'la başlama noktasında neredeyse hemfikir olan Müslüman topluluklar bu eğitimin hangi metotla verileceği hususunda farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Bu durumu İbn Haldun "Bu eğitimden neşet eden meleke hakkındaki telakkiler başka başka olduğundan Kur'ân öğretmek hususundaki metotlar da ayrı ayrıdır."¹⁹⁰ sözleriyle izah eder. İbn Haldun yaşadığı döneme kadar olan bu farklı metot ve tecrübeleri belli ülkeler üzerinden misallendirir:

- Batı Afrika (Mağrib): Çocuklara sadece Kur'ân öğretilir. Kur'ân'ın yazılışı, şekli ve yazısı, hafızların ve kıraat âlimlerinin ihtilafları bu sırada öğretilir. İster Hadis, fıkıh gibi şer'î ilimler, ister şiir, Arap dili gibi aklî ve âlet ilimleri bu eğitime dâhil edilmez. Kur'ân ve ona ait olan bilgilerde meleke kesb edilinceye kadar başka bir bilgi verilmez.¹⁹¹
- Endülüs: Bunlar ise Kur'ân'ı bilginin temel kaynağı görmeleri hasebiyle eğitimde onu esas almakla birlikte asıl hedefleri sadece Kur'ân'ın nasıl yazılıp okunduğunu öğretmekten öte, temelde yazmayı ve okumayı Kur'ân üzerinden öğretmektir. Öğrenciler Kur'ân'la birlikte güzel yazı yazmayı ve Arap dilinin temel kurallarını öğrenir. Bu arada şiir de ezberletilir. Bu eğitim metodu sayesinde talebe, Arapça ve şiirden bir şeyler öğrenmiş, yazı ve kompozisyon yazmada ilerlemiş ve ilme başlamak için bir temel edinmiş olur.¹⁹²
- Kuzey Afrika (İfrîkiyye, Tunus): Buradaki eğitim sistemi İbn Haldun'a göre Endülüs'le hemen hemen aynıdır. Zira buradaki eğitim metodu Endülüslü

¹⁸⁸ al-İskenderânî, (2005, 493-495); Uludağ, (1988, II/1295-1299); Ugan, (1989, III/154); Tezcan, (1993, 4); Ahmad, (2004, 116).

¹⁸⁹ al-İskenderânî, (2005, 494); Uludağ, (1988, II/1295); Ugan, (1989, III/154).

¹⁹⁰ al-İskenderânî, (2005, 494); Uludağ, (1988, II/1296); Ugan, (1989, III/154); Ahmad, (2004, 117).

¹⁹¹ al-İskenderânî, (2005, 494); Uludağ, (1988, II/1296); Ugan, (1989, III/155).

¹⁹² al-İskenderânî, (2005, 494); Uludağ, (1988, II/1296); Ugan, (1989, III/155-156).

âlimlerin tesirinde kalarak gelişmiştir. Kur'ân'la birlikte hadis, şiir, hattatlık ve diğer ilimlerden de bir miktar öğretilir.¹⁹³

- Doğu halkına gelince, onların da sırf Kur'ân esaslı bir eğitim metodunu benimsemeyip, Kur'ân'la birlikte gerekli bazı temel bilgileri paralel olarak öğrettikleri haberinin kendisine geldiğini söyler. Hattatlığı bir sanat kabul etmeleri sebebiyle bunu temel eğitime katmazlar. "Kabiliyeti olan üstadından gidip öğrensin" derler.¹⁹⁴

İbn Haldun, Batı ve Kuzey Afrika'daki eğitim metodu sebebiyle öğrencilerin Arap dilinde meleke sahibi olmaları güçtür, der. Endülüslülerin ise bu konuda, yine Eğitim metotlarına bağlı olarak daha şanslı olduklarını ve Arap dilinde meleke kazanabildiklerini söyler.

- İbn Haldun bu metotlar arasında kendisinin de tercih ve tasvip ettiği, Kadı Ebu Bekir b. Arabi'nin Rihle (Seyahat) adlı eserinde bahsettiği, bir metodu dile getirir. Bu metoda göre, çocuğa önce okuma yazma, Arap dili ve şiiri yanında temel matematik bilgiler kazandırılır, daha sonra Kur'ân eğitimine geçilir. Zira çocuk artık Kur'ân'da öğrendiklerini belli bir düzeyde anlayacak seviyededir. Bu tercihi rağmen bahsedilen metodun, halkın genel yaklaşımı ve alışkanlıkları sebebiyle, uygulanamayacağını dile getirir.¹⁹⁵

Alman Eğitim Sisteminde İbn Haldun'un Eğitim Anlayışını Çağrıştıran Yaklaşımlar

- Kabiliyet ve kapasite esasına dayalı bir eğitim: Bu ilke, her öğrencinin kendi potansiyeline uygun eğitim alma imkânının sağlanması anlamına gelir. Ders her öğrencinin kabiliyet ve kapasitesi göz önünde bulundurularak planlanmalı ve bu şartlar muvâcehesinde işlenmelidir. "Bireysel farklılıkları gözetmek" anlamına gelen "Differenzierung im Unterricht" veya "Binnendifferenzierung"¹⁹⁶ tabirleri, Alman eğitim sistemindeki bu pedagojik ilkeye işaret etmektedir.

¹⁹³ al-İskenderânî, (2005, 494); Uludağ, (1988, II/1297); Ugan, (1989, III/156).

¹⁹⁴ al-İskenderânî, (2005, 494); Uludağ, (1988, II/1297); Ugan, (1989, III/156-157).

¹⁹⁵ al-İskenderânî, (2005, 495); Uludağ, (1988, II/1298); Ugan, (1989, III/158); Ahmad, (2004, 118); Süngü, (2009, 75).

¹⁹⁶ Bu konuda başvurulabilecek bazı kaynaklar: Glöckel, Hans: Vom Unterricht, Bad Heilbrunn 1992; Paradies, Liane; Linser, Hans-Jürgen: Differenzieren im Unterricht – Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001; Schulgesetz vom 30.03.2004 zuletzt geändert am durch Gesetz vom 22.12.2009; Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen vom 10.10.2008; Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung) vom 12.06.2009; Verfassung für Rheinland-Pfalz vom 18. Mai 1947 zuletzt geändert durch Landesgesetz vom 14.06.2004; http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-kus/bilder/Differenzierung.

- Bilgi aktarımını değil, kabiliyet ve beceri gelişimini esas alan bir eğitim. (Kompetenzorientiertes Lernen).
Pisa araştırmaları sonucu hız kazanan eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik çalışmalar genellikle eğitim sistemindeki Kompetenz (meleke) meselesiyle ilgilidir. Meleke veya beceri olarak tercüme edebileceğimiz "Kompetenz" kavramının pedagojide ilk defa kullanımı Wolfgang Klafki'ye kadar uzanır. Bu kavramla kastedilen, bir kimsenin herhangi bir sahadaki problemi çözme kabiliyet ve becerisi (Fähigkeit und Fertigkeit) yanında, bu kabiliyetini kullanma isteğidir. Bu kavram özü itibarıyla kabiliyet, beceri, istek ve yetkinlik anlamlarını deruhte eder.¹⁹⁷
- Pratiğe yönelik günlük hayatı esas alan bir eğitim. (Praxisorientiertes Lernen).¹⁹⁸
Konular matematikten coğrafyaya, edebiyattan din dersine kadar hep çocukların pratik hayat tecrübelerinden hareketle işlenir. Yirminci yüzyılın başından beri geliştirilen Montessori- Padagogik, Waldorfschule gibi eğitim modelleri başta olmak üzere, bugün Almanya ve Avrupa ülkelerinin tümünde, eğitim standartlarının (Bildungsstandards)¹⁹⁹ temelini oluşturan meleke esaslı (kompetenzorientierte Modelle) eğitim modelleri hep bu maksada matuftur.
- Çocuk algısına, psikoloji ve zekâsına uygun metotları esas alan bir eğitim.
İbn Haldun, "Talebenin yaşı ve zihnî kabiliyetleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimin amacı talebeye yalnızca malumat vermek değil, onu yetenekli olduğu sahada meleke sahibi kılmaktır", ²⁰⁰ derken böyle bir eğitim konseptinden, yani, talebe merkezli, yeteneği geliştirmeyi ön planda tutan (kompetenzorientiert) bir eğitim modelinden bahsetmektedir. Bu, okulu sadece bir eğitim ve öğretim yeri değil, aynı zamanda bir sosyalleşme mekânı olarak gören bir anlayıştır.

Aşağıda, İbn Haldun'un eğitimle alakalı görüşlerini göz önünde bulundurarak, belki de her yerde uygulanabilecek, ama bu deneme çerçevesinde, genelde Avrupa'daki, özelde ise Almanya'daki din eğitimi için söz konusu olabilecek tesbit ve tavsiyelerde bulunacağız.

Pdf; http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/Differenzieren.pdf.

¹⁹⁷ Bk. http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/de/kompetenzorientiertes_unterrichten.html.

¹⁹⁸ Bk. <http://www.pol-training.ch/pages/de/home.html>; <http://www.sks-leibniz-magdeburg.bildung-lsa.de/pol.html>.

¹⁹⁹ Bk: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.

²⁰⁰ Ahmad, (2004, 119).

İbn Haldun Eğitim Anlayışının Almanya Örneğinde Uygulanabilirliği

Almanya'da din eğitimi temelde üç farklı mekânda gerçekleşmektedir:²⁰¹

- 1) Cami ve dernekler, ²⁰²
- 2) Okullar, ²⁰³
- 3) Kurulma aşamasında olan beş farklı üniversitenin İslâmî İlimler Fakülteleri.

Bu bölümde İbn Haldun'un yaklaşımlarından hareketle en başta sorduğumuz temel üç sorunun ikinci ve üçüncü şıklarına cevap bulmaya çalışacağız.

Almanya'da Cami Eğitim Konsepti

Her şeyden önce Almanya'daki cami algısının, camilerin işlevlerinin, buna bağlı olarak da insanların camilerden ve imamlardan beklentilerinin Türkiye'dekinden çok farklı olduğu vurgulanmalıdır.²⁰⁴ Bu makale çerçevesinde, meselenin sosyal, siyasî ve kültürel boyutları bir tarafa bırakılarak, bu müesseselerin sadece eğitimle alakalı veçhesi ele alınacaktır.²⁰⁵ Almanya'ya gönderilen din görevlilerinin ve eğitimcilerin nasıl faydalı olabilecekleri, diğer bir ifadeyle neden ve nasıl başarılı olamadıkları sorusunun cevabını

²⁰¹ Özdil anokulunu ve aileyi de bunlar arasında saymaktadır. Almanya'da din eğitiminin büyük oranda anokullarında gerçekleştiği bir vakiadır. Zira anaokullarının çoğu kiliselerin kontrolünde olup buna uygun bir eğitim vermektedir. Müslümanlar kendi anokullarını açma konusunda henüz işin başında denecek kadar yeniler. Dolayısıyla da Müslüman çocukların çoğu, katolik veya protestan mezhebine uygun bir plan çerçevesinde faaliyet gösteren bu anaokullarında eğitim hayatına ilk adımlarını atıyorlar. Daha fazla bilgi için bk. Özdil, Ali-Özgür, Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland, E.B.-Verlag, Hamburg 1999, s. 14-25.

²⁰² Çocuklarına dini bir eğitim ve İslâmî bir kimlik kazandırmak isteyen aileler için camiler ve dini dernekler, Almanya'da yaşayan Müslümanlar için vazgeçilmez müesseselerdir. Bu konuda bk. Aygün, Adem, Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei, Empirische Analyse und religionspädagogische Herausforderungen, Dissertation eingereicht an der Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie der Universität Bielefeld, Mai 2010, s. 51 vd.

²⁰³ Almanya ve Avusturya örneğinde müslüman çocukların din eğitimi, bunun sosyal ve hukuki durumu ile ilgili daha geniş bilgi için bk. Aslan, Adnan, Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich, Institut für islamische Erziehung, Stuttgart 1998; Özdil, Ali-Özgür, Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland, E.B.-Verlag, Hamburg 1999; Khoury, Adel Theodor, Islamische Minderheiten in der Diaspora, Keiser-Grünwald Verlag, München 1985, s. 125-176; Rohe, Mathias, Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen, Herder Spektrum, Freiburg im Breisgau 2001, s. 165-185.

²⁰⁴ Camilerin özellikle diasporadaki Müslümanlar için ne anlama geldiği üzerine yapılmış kapsamlı bir çalışma da camilerin Müslümanlar için varlık korkusu ve ümit içerisinde kimliklerini aradıkları yer“ ifadesi kullanılmaktadır. Bk. Bärbel Beinhauer- Köhler / Claus Leggewie. Moscheen in Deutschland – Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderung, München 2009, Verlag C.H.Beck, s. 90 vd.; Aygün, (2010, 55);

²⁰⁵ Yetmişli yıllarda %60'lara vardığı bilinen camilerde Kur'an Kursu eğitimi alma oranının günümüzde %15-25'lerde seyretmekte olduğu tespit edilmektedir. Bk. Kaweh, Silvia, Religion und Identität junger Muslime in Deutschland, Stuttgart 2006, s. 2.

bulmaya çalışacağız. Bunu yaparken, bu görevlilerin gurbetteki/diasporadaki insanlarımız için bugüne kadar ne anlam ifade ettiğinin, ne kadar büyük bir hizmet yaptıklarının ve hangi zor şartlarda hangi fedakârlıklara katlandıklarının bilincinde olduğumuzun altını çizmek isterim.²⁰⁶ Diyanet İşleri Başkanlığının Almanya'ya göndereceği görevlilere, Goethe Enstitüsü aracılığıyla hızlandırılmış dil kursu verdirmesi takdire şayandır. Almanya Ditib bünyesinde de buna benzer ciddi çalışmaların olduğu bilinen bir gerçektir.²⁰⁷ Alman Konrad-Adenauer Vakfı'nın da imamlara yönelik, Almanya'nın genel kültür ve sosyal yapısı hakkında kurslar düzenlediği bilinmektedir.²⁰⁸ Gayemiz birilerini yermek ya da karalamak değil, dikkate alındığında, zaten yapılmakta olan hizmetlerin, nasıl daha verimli ve faydalı olacağı hakkında bazı tespitlerde bulunmaktır. Bunu da dışardan bir gözlemci sıfatıyla değil, bizatihi içerden birisi olarak, söylenenleri bilfiil tecrübe etmiş bir eğitimci ve hoca sıfatıyla yapmaya çalışılacaktır:

- Almanya'da Müslümanların yaşadığı tecrübe ve şartlara aşinalık: Eğitimci ya da din görevlisi vasfıyla Almanya'ya gelenlerin muhtemelen en büyük açmazı, geldikleri ülkenin kültür ve değerleri başta olmak üzere, bu ülkede hizmet sunmak istedikleri insanların içinde bulundukları şartlara vakıf olamamalarıdır.²⁰⁹
- Alman eğitim sistemine aşinalık: Alman eğitim sistemi, tarihi süreç içerisinde gelişen "Avrupa insanı" algısına uygun bir modeldir. Ülkenin tarihte yaşadığı müsbet ve menfi tecrübelerin bir ürünüdür. Daha çok ferdiyetçilik (Individualism) ön plandadır. Dolayısıyla, bu eğitim sisteminin üzerine bina edildiği tarihi, dini ve sosyal tecrübe bilinmeden insanımıza faydalı olmak mümkün değildir.
- Alman diline ve kültürüne aşinalık: Bir din görevlisi veya eğitimcinin başarılı olmasının önündeki en önemli engel yaşadığı ülkenin diline ve dolayısıyla da

²⁰⁶ Almanya'da görev yapan imamlar üzerine yapılmış belki de sahasında ilk ve en kapsamlı çalışma için bk. Ceylan, Rauf, *Die Prediger des Islam – Imame in Deutschland – wer sie sind, was sie tun, was sie wollen*. Herder Verlag, Freiburg 2010, s. 7-8;

<http://www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/themen/144521/index.html>; Aygün, (2010, 55); Diğer önemli ve güncel bir çalışma da Alman Islam Konferansı tarafından yaptırılan araştırmadır. Bk. Halm, Dirk/Sauer, Martina/Schmidt, Jana/ Stichs, Anja (2012): *Islamisches Gemeindeleben in Deutschland im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, Forschungsbericht 13*, s. 10. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. www.deutsche-islam-konferenz.de; www.bamf.de. Alman Islam Konferansı tarafından yaptırılan bu çalışmanın Ceylan'ın çalışmasından daha kapsamlı olduğu anlaşıyor. Ceylan araştırmasında 250 İmamla görüşüldüğünden bahsederken bu çalışma 835 İslâmi dernekte görevli 821 kişi ile yapıldığı bildiriliyor. Bunlardan 767 si cami, 68 tanesi ise alevi derneği olarak nitelendirilmiştir. Bk. s.17.

²⁰⁷ Ceylan, (2010, 183).

²⁰⁸ Ceylan bu kurslarda; günlük hayat, Almanya daki dinler, siyaset, ekonomi, Almanya daki değerler, mülteciler, eğitim sistemi ve medya konularında bilgi verildiğini bildirmektedir. Ceylan, (2010, 184).

²⁰⁹ Bu konuyla ilgili detaylı bilgi için bk. Özdil, (1999, 15-19); Beinhauer-Köhler / Leggewie, (2009, 90); Aslan, (1998, 28 vd.); Haug, Sonja/Müssig, Stephanie und Stichs, Anja, *Muslimisches Leben in Deutschland*. Bu araştırma Alman İslâm Konferansı (DIK) tarafından 2009'da yaptırılmıştır; Ceylan, (2010, 61-69).

kültürüne yeterince vakıf olamaması olsa gerek. Bu hem muhatap olduğu ve hizmet verdiği kitle, hem de bir şekilde iletişim kurmak durumunda olduğu Alman toplumu açısından büyük bir sorun teşkil eder. Dili olmayanın, insanlarla aracasız iletişim kurma imkânı da yok demektir.²¹⁰ Bu da görevinizi yerine getirme, güven ve otorite sağlamada ciddi bir mânia oluşturabilir.²¹¹

- Almanya'da yetişen neslin zihniyetine ve sıkıntılarına aşinalık: İkinci ve üçüncü kuşak diye isimlendirilen ilk neslin çocukları ve torunları kendilerine has özelliklere sahip farklı bir kişiliğe sahiptir. Yaşadıkları şartlar ve tecrübeler kişilikleri ve karakterleri üzerinde derin izler bırakmıştır. Bunlar bilinmeden sunulabilecek eğitim yöntemleri neticesiz kalmaya mahkûmdur. Dolayısıyla, yapılması gereken, bu insanlarımızın yaşadıkları tecrübelerin onlara kazandırdığı veya kaybettirdiği hususiyetlerin tesbit edilmesidir. Kimlik krizleri, ferdî, ailevî ya da sosyal trajediler, bunlara bağlı olarak yaşanan travmalar doğru tahlil edilmeden Almanya'daki insanımıza yardımcı olmak iddiası ham hayalden ibarettir.²¹²
- Çocukların ve gençlerin eğitim aldıkları pedagojik ve sosyal çerçeveye aşinalık²¹³: Almanya'nın eğitim sisteminin hangi tecrübe ve ilkeler üzerine kurulduğunu farklı münasebetlerle zikrettik. Genel itibarıyla ferdiyetçiliği esas alan bir dünya görüşünün, Avrupa'da olduğu gibi Almanya'da da her sahada hâkim olduğunu bilmek, buradaki geçerli zihniyetin ne olduğunu anlamamıza katkı sağlayacaktır. Çocuklar henüz küçük yaşlardayken, anaokulundan başlayarak, kendi ayakları üzerinde durmayı, kendileriyle ilgili konularda bağımsız karar alabilmeyi öğrenir. Dolayısıyla çocuklar, küçük yaşlarda, doğu toplumlarına nisbetle özgüvenleri daha yüksek fertler olma yönünde epeyce mesafe kat etmiş olurlar. Elbette bunun olumsuz yönleri de vardır ve bunlar, yani aşırı ferdiyetçi eğitim modelleri, Alman eğitim camiasında ciddi anlamda tartışılmakta ve eleştirilmektedir.

²¹⁰ Bu konuyla bağlantılı olarak üzerinde durulması elzem meselelerden biri de hizmet verilecek gençlerin ana dillerine her geçen gün biraz daha yabancılaştıkları gerçeğidir. Bu durum, genel iletişim aracı dile hakim olmanın ötesinde bir problem alanını oluşturur. İletişim diline sahip olmakta zorlanan bir kitlenin din dilini anlamaları ise nerdeyse muhal denecek derecede zordur. Bu problematiği ele alan bir çalışma için bk. Kaweh, Silvia, Religion und Identität junger Muslime in Deutschland, Stuttgart 2006; Ceylan, (2010, 62-67).

²¹¹ Bu konu Alman İslâm Konferansı'nın (DIK) yaptırdığı güncel bir araştırmada açıkça ifade edilmektedir. Bk. Halm, Sauer, Schmidt, Stichs, (2012): www.deutsche-islam-konferenz.de; www.bamf.de; Ceylan (2010, 68).

²¹² Davutoğlu Avrupa'da yaşayan türkiyeli vatandaşların maruz kaldıkları bu tecrübe ve tavrı şu sözlerle tespit ediyor: "...Anadolu topraklarından koparak Avrupa'nın değişik metropollerinde yaşamaya başlayan işçilerimizin iki-üç nesil süren bir kültür çatışması ile yüzleşmek zorunda kalmış olması ve bu yüzleşmenin hâlâ süren derin psiko-sosyal ve siyasî etkiler yapmaya devam etmesidir." Davutoğlu, Ahmet, Küreselleşme, Zihniyet Bunalımı ve Demokrasi", İslâm ve Demokrasi içinde, Ensar Neşriyat, İstanbul 2000, s. 93; Ceylan, (2010, 66).

²¹³ Daha geniş bilgi için bk. Aslan, (1998, 53 vd.); Özdil, (1999, 14-28).

Bilinmesi gereken en önemli nokta, önümüzde yaşının küçüklüğüne rağmen sorgulayan, hoşuna gitmediğinde veya haksızlığa uğradığında itiraz eden fertlerin var olduğudur. Bizim kültürümüzde terbiyesizlik veya haddini bilmezlik olarak nitelendirebileceğimiz pek çok davranışı, burada yetişen bir çocuk, aldığı eğitimin tabii bir neticesi olarak, herhangi bir art niyet taşımaksızın sergiler. Bu sebeple eğitimci ve din görevlilerimizin her şeyden önce bu şartlara ve mantaliteye vakıf olmaları gerekir.²¹⁴

- Din görevlilerinin pedagojik formasyonu: İbn Haldun eğitimle ilgili başarısızlıkları daha çok metot ve eğitimci faktörüne bağlar. Bugünün modern eğitim telakkilerinde de durum çok farklı değildir. Meseleye bu zaviyeden baktığımızda önümüze çıkan manzara hiç de iç açıcı gözükmemektedir. Zira Türkiye'den görevli olarak gelenlerin hizmet verdikleri cami ve cemiyetlerdeki başarı durumu incelenmeye ve araştırmaya değerdir. Bu başarısızlık durumlarını kolaycılığa kaçarak velilere veya çocuklara fatura edebiliriz. Ya da bu anlamda bize istediğimiz hizmet şartlarını sunmayan, sunmaktan aciz kalan dernek yöneticilerin varlığından da dem vurabiliriz. Elbette bunlar, gerçekten haklı olduğumuz, başarısızlığımızın önemli amillerinden biri olabilir. Ama bizler, sorunu çözmek ve buradaki insanımıza faydalı olmak istiyorsak, hadiseye farklı bir zaviyeden nüfuz etmek zorundayız. Bunu yaparken de, mevcut sorunları sadece kendi dışımızdaki sebeplere bağlama hatasına düşmemeliyiz. Kısacası, şartları her şeyden önce gerçekçi bir yaklaşımla doğru tesbit etmeliyiz. Önce insanların ihtiyaç, dert, hayal ve beklentileri tesbit edilmeli, ardından doğru araç-gereç ve metot arayışına girilmelidir.²¹⁵ Bunların yapılabilmesi, gerekli pedagojik donanıma sahip olup olunmadığı sorusuyla yakından alakalıdır. Böyle bir formasyonu olmayan bir görevlinin özellikle gençlere ve çocuklara faydalı olması muhaldir.²¹⁶
- Din Görevlilerinin din algısı, dindarlığı, vazife anlayışları ve karşılıklı beklentiler: Almanya'ya has olmamakla birlikte dini temsil etme ve öğretme makamında olan insanların din algıları ve dindarlıkları, bilhassa diasporadaki insanımız için ayrı bir önem arz etmektedir. Özellikle gurbetteki vatandaşlarımız, kendileri dindar olmasa da, hocanın örnek alınabilecek, "talkını verip salkımı yutan cinsten" değil, sözüyle özü bir, erdemli bir şahsiyet olmasını arzu eder.²¹⁷ Memur formatı ya da diğer bir ifadeyle "din adamı" kimliği bizim kadim geleneğimizdeki Peygamber makamını temsil etmeye yetmiyor. Yurtdışında yaşayan insanların, bu ve benzeri

²¹⁴ Ceylan, (2010, 69).

²¹⁵ Ceylan, (2010, 66-67).

²¹⁶ Ceylan, (2010, 93).

²¹⁷ Ceylan, (2010, 65-67).

konulardaki hassasiyetleri dikkate alınmalıdır. Manevî anlamda aradığını camide ve hocada bulamayanlar, bu ihtiyaçlarını, istikamet üzere olmaktan, dini temsil etmekten uzak, fırsatçı, hilebaz kişilerin ve oluşumların yanında gidermeye çalışıyorlar. Camiler ve dini temsil makamında olanlar, bu tabloyu göz önünde bulundurarak ihlasla görevlerini yerine getirdiklerinde gurbetçilerimize en büyük hizmet ve iyiliği yapmış olurlar.

- Din Görevlilerinin halk ve cemaatle yaşadığı iletişim sorunları: Aslında bu sorunlar, sadece din görevlilerinden kaynaklanmayan, büyük ölçüde Almanya şartlarının beraberinde getirdiği bir problem alanına işaret ediyor.²¹⁸ Fakat problemin bir ayağını da din görevlilerinin sosyal donanım eksikliği oluşturmaktadır. Almanya'da neredeyse her caminin ayrı bir etnik ve kültürel tabanı vardır. Burada kurulmuş hassas dengeler ve cemiyetin dayandığı farklı unsurlar tanınmadığında faydalı olma ihtimali azalır. Taraf olmak da, tarafsız kalmak da kendi içerisinde risklidir. Bu sebeple, hocaların dikkat etmesi gereken en önemli noktalardan birisi de bu dengelerin göz önünde bulundurulmasıdır.²¹⁹ İbn Haldun penceresinden bakıldığında, hocalık maharet ve melekesi burada ortaya çıkar. İnsanları ve çevreyi iyi tanımadan atılacak bilinçsiz her adım fayda değil zarar verir. Velhasıl, hocalık sadece belli bilgileri ezbere bilmek, belli konularda malumat sahibi olmak değil, aynı zamanda o bilgi ve mahareti nerede ve nasıl kullanacağını, hangi toplumda nasıl hareket edeceğini bilmektir.
- Çevrenin sunduğu imkân, fırsat ve potansiyelin değerlendirilmesi: Devlet memuru sıfatıyla gelen imamlar için, görev yerlerindeki öğretmen, üniversite öğrencisi gibi yetişmiş insan kaynakları aslında büyük bir fırsat anlamına gelmektedir. Bu potansiyelin hizmete dâhil edilemeyişi herkes için büyük bir kayıptır. Görevli gelen memurların bazen, "Ben devlet memuruyum, arkamda devlet var, kimseyi takmam!" edası, hizmet alanlarını büyük ölçüde daraltmaktadır. Hoca, hem mütevazı hem de vakur olmalıdır. Bu dengeyi kurabilecek kadar hocalık melekesi olmayanların başarılı olması mümkün değildir.
- Kuşatıcı bir cami eğitim konseptinin eksikliği: Bütün bu şartlar göz önünde bulundurulduğunda, bu hususların bilincinde olarak hazırlanmış bir cami eğitim konseptinin ne kadar elzem olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun acilen hayata geçirilmesi diaspora/gurbetteki bütün Müslümanlar için büyük bir zaruret oluşturmaktadır. Uygulama için gerekli olan eğitim araç ve gereçlerin bir an önce planlanıp hazırlanması elzemdir. Bu programın her eyalette gerçekleştirilmesine

²¹⁸ Ceylan, (2010, 61-63).

²¹⁹ Ceylan, (2010, 69-72).

destek olacak, mümkünse Müslümanların çoğunluğunu temsil edebilecek çalışma grupları ve bunun için gerekli altyapı acilen oluşturulmalıdır. Bu anlamda, Almanya Ditib başta olmak üzere diğer ilgili kuruluş ve cemaatlerin, son dönemlerde, eğitim ve benzeri alanlarda yaptıkları ve yapmayı planladıkları, gurbetteki insanlarımız için ümit kaynağıdır.

Alman Okullarında Verilen İslâm Din Dersinin Genel Çerçevesi

Anayasal bir hak olan (İslâm) din dersi, belki de Müslümanların üzerinde en çok kafa yormaları ve uzun vadeli plan yapmaları gereken konulardan birini teşkil etmektedir. Anayasayla korunmuş bir hak olduğu halde, gerekli hukuki şartlar yerine getirilemediği için maalesef Müslümanlar bugüne kadar bu haktan lâyıkıyla faydalanamamışlardır. 1980'den beri İslâm din dersi hem Müslümanların hem de Alman kamuoyunun ciddi anlamda gündemindedir.²²⁰ Almanya'nın nüfus olarak en kalabalık bölgesi olan Kuzey Ren-Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) eyaletinde, İslâm din dersi, 1983/1984 eğitim yılında eyalet çapında pilot proje olarak hayata geçirilmiştir.²²¹ Bazen, gerekli şartların Müslümanlar tarafından yerine getirilmemiş olması siyasiler tarafından bahane edilerek bu hakkın kullanılması engellenmiş olsa da, gerçek şu ki, Müslümanlar ev ödevlerini gerektiği gibi yapıp talep edilen şartları zamanında yerine getirselerdi, bu hakların kullanılması hem daha çabuk gerçekleşebilir hem de daha sağlıklı bir zeminde gelişme imkânı bulurdu. Dolayısıyla, her eyalet din dersi ile ilgili farklı uygulama ve tecrübeler sahne olmaktadır.²²² Zira eğitim meselesi, federal hükümetin değil, eyaletlerin yetki ve sorumluluğundadır.²²³ Bir topluluğun dinî bir cemaat olup olmadığını belirleme yetkisi

²²⁰ Bk. Khoury, (1985, 125).

²²¹ Bk. Khoury, (1985, 127).

²²² Bu konuyla ilgili olarak bk. U. Baumann (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht*, 2001; S. Muckel, *JZ* 2001, S. 58 ff.; P. Schreiner/K. Wulff (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht*, 2001; T. Anger, *Islam in der Schule*, 2003; F. E. Anhelm/B. Dressler (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen*, 2003; A. Emenet, *Verfassungsrechtliche Probleme einer islamischen Religionskunde an öffentlichen Schulen*, 2003; H. M. Heimann, *DÖV* 2003, S. 238ff.; S. Spriewald, *Rechtsfragen im Zusammenhang mit der Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an deutschen Schulen*, 2003; M. Stock, *Islamunterricht: Religionskunde, Bekenntnisunterricht oder was sonst?* 2003; T. Bauer u.a. (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht: Hintergründe, Probleme, Perspektiven*, 2004; M. Hanifzadeh, *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Möglichkeiten und Grenzen* (Dissertation), Tectum Verlag, Marburg 2010; K. Darwisch, *„Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Darstellung und Analyse der islamischen Unterrichtsprojekte“*, Marburg 2013; L. Egger, *„Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Grundrechte in der Schule“*, München 2011; M. Kiefer (Hrsg.), *„Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen“*, Berlin; Münster 2008; B. Ucar, M. Blasberg-Kuhnke, *„Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts. Okzidentale Traditionen des Streitens in Literatur, Geschichte und Kunst“*, 2010.

²²³ Bk. Rohe, (2001, 169 vd.).

de yine eyaletlerin uhdesindedir.²²⁴ Kısacası din eğitimi, Eyalet Eğitim Bakanlıkları ve dinî cemaatlerin birlikte hareket etmek zorunda oldukları bir sorumluluk alanını ifade etmektedir.²²⁵ Din dersinin içeriğini her ne kadar dini cemaatler belirliyorlarsa da bu yetki mutlak olmayıp anayasada bulunan temel hak ve özgürlüklerle sınırlandırılmıştır. Bu hakların elde edilip kullanılabilmesi için bir topluluğun dinî cemaat statüsü kazanmış olması gerekmektedir.²²⁶ Bu statüyü elde eden cemaat, devletle anlaşma yaparak dinî hak ve özgürlüklerini garanti altına alabilme imkânına kavuşmuş olur. Böylece ona, okullardaki din eğitimiyle ilgili olarak gerek din dersi müfredatının oluşmasında gerekse öğretmenlerin yetiştirme ve atamalarında söz sahibi olmanın yolu açılır.²²⁷ Almanya'da okullarda din dersi almak, daha önce de zikredildiği üzere, anayasayla korunmuş bir haktır.²²⁸ Dolayısıyla İslâm din dersi de anayasal bir hak olmakla birlikte, resmen

²²⁴ „Die Verleihung des Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts ist Sache der Länder. Sie dürfen ihn nur verleihen an Gemeinschaften, die durch ihre eigene rechtliche Verfassung und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr eines dauerhaften Bestands bieten (Art. 140 GG in Verbindung mit Art. 137 Abs. 5 WRV). In der Staatspraxis werden als Indizien hierfür eine bestimmte Anzahl von Mitgliedern, eine hinreichende finanzielle Ausstattung und eine Bestandszeit von in der Regel 30 Jahren in der Bundesrepublik vorausgesetzt.“ Daha fazla bilgi için bk. <http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Gesellschaft-Verfassung/Staat-Religion/>.

²²⁵ Daha fazla bilgi için bk. Aslan, (1998, 74 vd.).

²²⁶ Alman Anayasası dinî cemaatlerle dinî dernekler arasında fark olduğunu belirterek her dinî derneğin dinî cemaat olmadığını açıkça belirtmektedir. Müslümanların kafa karışıklığının bir sebebi de, dinî cemaatlarla dinî dernekleri aynı görmeleridir. Bu konuyla ilgili olarak Alman İçişleri Bakanlığı'nın resmî sayfasında şu bilgiler vardır: „Unter Religionsgemeinschaften versteht das Grundgesetz Vereinigungen von natürlichen Personen, die sich mit dem Ziel verbunden haben, sich der gemeinsamen Ausübung ihrer Religion zu widmen. Gegenstand der Religionsgemeinschaft ist die Pflege eines gemeinsamen religiösen Bekenntnisses. Andere Zwecke, etwa die Kultur- oder Brauchtumspflege, konstituieren keine Religionsgemeinschaft. Sie dürfen daher nur Nebenzwecke einer Religionsgemeinschaft sein. Religionsgemeinschaften dienen der umfassenden Erfüllung der durch das religiöse Bekenntnis gestellten Aufgaben. Sie unterscheiden sich damit von den religiösen Vereinen, die sich nur Teilaspekten des religiösen Lebens widmen. Einige Religionsgemeinschaften haben den ihnen verfassungsrechtlich garantierten Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts, anderen Religionsgemeinschaften ist dieser Status unter bestimmten Voraussetzungen auf ihren Antrag hin zu gewähren (Art.140 GG in Verbindung mit Art. 137 Abs. 5 WRV). Dieser Status räumt den Gemeinschaften, die ihn besitzen, bestimmte Vorzüge ein, wie z.B. das Recht, Steuern von ihren Mitgliedern zu erheben und den Staat zu beauftragen, diese einzuziehen und an die Religionsgemeinschaften weiterzuleiten.“ Bk. http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Gesellschaft-Verfassung/Staat-Religion/Religionsverfassungsrecht/religionsverfassungsrecht_node.html.

²²⁷ Bk. Aslan, (1998, 74 vd.).

²²⁸ Almanya Federal Hükümeti İçişleri Bakanlığı, resmî internet sayfasında bahsedilen bu hakları Anayasa çerçevesinde şöyle açıklar: „Die Regelung im Grundgesetz: Die wichtigsten Regelungen über das Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften in Deutschland (traditionell als Staatskirchenrecht, heute vielfach als Religionsverfassungsrecht bezeichnet) finden sich in Art. 4 des Grundgesetzes (GG), und in den über Art. 140 GG in das Grundgesetz übernommenen Artikeln der Weimarer Reichsverfassung (WRV). Diese Verfassungsnormen gelten für alle Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften gleichermaßen. Viele

tanınmış ve bütün Müslümanları temsil eden dinî bir kuruluşun olmadığı gerekçesiyle halen tam olarak hayata geçirilebilmiş değildir. Böyle bir statüyü kazanmış dinî bir cemaatin olmaması en büyük engel olarak ileri sürülmektedir. DİTİB (Diyanet İşleri Türk-İslâm Birliği) en büyük sivil İslâmî organize örgüt olmakla birlikte bu şartları haiz olmadığı gerekçesiyle birçok eyalette bu yetkiden mahrum bırakılmıştır. DİTİB ve diğer büyük İslâmî cemaatler, çatı bir üst organizasyon olan Müslümanlar İşbirliği ve Danışma Kurulu'nu (KRM= Koordinationsrat der Muslime)²²⁹ kurarak bu problemi aşma yolunda çok ciddi bir adım atmışlardır.²³⁰

Hamburg, Bremen ve Hessen²³¹ Eyaletleri, DİTİB ve diğer Müslüman Cemaatlerle yaptıkları resmi anlaşmalarla (Staatsvertrag mit Muslimen in Hamburg und Bremen),²³²

Fragen des Staatskirchenrechts / Religionsverfassungsrechts sind darüber hinaus in Verträgen zwischen dem Staat und Religionsgemeinschaften geregelt. Nach der Kompetenzverteilung des Grundgesetzes sind für die Kultusangelegenheiten in erster Linie die Länder zuständig.“ Bk. <http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Gesellschaft-Verfassung/Staat-Religion/Religionsverfassungsrecht>; Bu konuyla ilgili diğer bir kaynak bk. Aslan, (1998, 69 vd.)

²²⁹ KRM, Diyanet İşleri Türk İslâm Birliği (DİTİB), Almanya Federal Cumhuriyeti İslâm Konseyi (IRD), Müslümanlar Merkez Konseyi (ZMD) ve İslâm Kültür Merkezleri Birliği (VIKZ) tarafından Mart 2007'de bir üst çatı kuruluş (Dachverband) olarak kuruldu. Daha fazla bilgi için Bk. <http://koordinationsrat.de/>. „Der Koordinationsrat der Muslime in Deutschland (KRM) (auch Koordinierungsrat der Muslime in Deutschland ist eine Arbeitsplattform der vier größten islamischen Organisationen in Deutschland, der während der Deutschen Islamkonferenz 2007 gegründet wurde. Der KRM wurde am 11. April 2007 vom Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD), der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DİTİB), dem Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD) und dem Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) gegründet. Der KRM hat keine Rechtspersönlichkeit. Er ist kein eingetragener Verein, sondern beruht lediglich auf einer gemeinsamen Geschäftsordnung, die von den vier ihn tragenden Verbänden am 28. März 2007 unterzeichnet wurde. Die Geschäftsordnung des Koordinationsrates gibt der DİTİB ein Vetorecht und drei stimmberechtigte Vertreter, während die anderen Verbände jeweils nur zwei Vertreter haben.“ Daha fazla bilgi için bk. <http://koordinationsrat.de/>; Aygün, (2010, 55).

²³⁰ Bk. Aygün, (2010, 55).

²³¹ DİTİB- Landesverband (DİTİB Eyalet Birliği) ve Ahmediyya-Gemeinde (Ahmediye Cemaati) Hessen'deki devlet okullarında İslâm din dersi verme hakkına sahiptir. Daha fazla bilgi için bk. Hessen startet bekenntnisorientierten Islamunterricht WAZ. de – Lesen Sie mehr auf: <http://www.derwesten.de/politik/hessen-startet-bekennnisorientierten-islamunterricht-id7399461.html#plx1384972481>.

²³² „Nach der Hansestadt Hamburg unterschreibt ein zweiter Stadtstaat einen Vertrag mit den islamischen Religionsgemeinschaften. In Bremen und Bremerhaven sind von nun an islamische Feiertage, die Besetzung einiger öffentlichrechtlicher Gremien, Bestattungsrituale oder der Bau von Moscheen vertraglich geregelt. Mit diesem Staatsvertrag gehört der Islam nun auch zu Bremen. Zu den Unterzeichnern des Bremer Staatsvertrags gehören neben der Schura Bremen auch der Landesverband der islamischen Religionsgemeinschaften Niedersachsen und Bremen (DİTİB), unter dem erfolgreichen Vorsitzenden Yılmaz Kılıç aus Melle und der Verband der islamischen Kulturzentren (VIKZ). Alle Beteiligten, angefangen vom Bremer Senat über Kirchen, Moscheen und weiterer zivilgesellschaftlicher Organisationen, bewerten den

nihai olmasa da, Müslümanları resmen tanıyarak bu anlamda çok önemli tarihi bir gelişmeye imza atmıştır. Yakın tarihte, Rheinland-Pfalz (Palatına), Niedersachsen (Aşağı Saksonya), Schleswig-Holstein ve diğer Eyaletlerde de benzeri gelişmeler beklenmektedir. Bu tür anlaşmalar, Müslümanların vatandaş olarak zaten anayasayla korunmuş haklarını geç de olsa elde etmeleri anlamına gelmektedir.

Bu dönemde yaşanan asıl sıkıntı, maalesef Müslümanların bu haklarını sağlıklı bir zeminde kullanabilmelerini sağlayacak bilgi ve yetişmiş insan kaynaklarından, en önemlisi de gerekli birliktelikten yoksun olmalarıdır. Her zaman olduğu gibi, Müslümanlar yine hazırlıksız yakalanmış, günü kurtarmanın ötesine geçmeyen sığ ve kısa vadeli stratejileri yüzünden böyle bir imkândan yeterince istifade edememekle karşı karşıya kalmışlardır. Bu olumsuz tabloya rağmen, birçok müsbet gelişmenin de yaşanmış olduğunu hatırlamamak, kendimize ve bu gelişmelerin mimarı fedakâr insanlara karşı haksızlık olacaktır. Müslümanların yoğun olarak yaşadıkları eyaletlerin pek çoğunda "pilot proje" uygulamaları yıllardır başarıyla denenmektedir. Böylelikle bu sahada, uzun vadede hayata geçirilmesi elzem uygulamalar için, hem Müslümanlar hem de Alman toplum ve siyasetçileri açısından, gerekli tecrübe birikimi ve güven duygusu kazanılmaya çalışılmaktadır.

Diğer önemli bir gelişme de Federal Hükümetin Bilim ve Araştırma Bakanlığı'na bağlı Bilim Danışma Kurulu'nun tavsiyesi üzerine beş farklı eyalet ve üniversite bünyesinde, din dersi öğretmeni, imam ve ilahiyatçı (Theologe) yetiştirme amacına matuf, İslâmî İlimler Fakülteleri'nin kurulmakta olmasıdır.²³³

Bu fakülteler her ne kadar Bilim Danışma Kurulu'nun tavsiyesi ve Almanya Federal Hükümeti Bilim ve Araştırma Bakanlığının desteği sonucunda hayata geçirilme imkânı bulmuşlarsa da, teşkilatlandırma ve maddi finansmanlarının bir kısmının sağlanması

Staatsvertrag als einen Meilenstein und wichtige Anerkennung der muslimischen Religionsgemeinschaften sowie ihrer langjährigen, ehrenamtlichen Arbeit.“ Daha fazla bilgi için bk:

<http://www.migazin.de/2013/01/16/bremen-unterschreibt-staatsvertrag-mit-muslimen/> Hamburg sözleşmesi için: <http://www.hamburg.de/contentblob/3551370/data/download-muslim-verbaende.pdf>.

²³³ Kurulmakta olan bu beş fakültenin isimleri ve bağlı bulundukları üniversiteler: z.B. Institut für Islamische Theologie (IIT) der Universität Osnabrück; Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam an der Goethe-Universität Frankfurt; Zentrum für Islamische Theologie (ZIT) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Zentrum für Islamische Theologie (ZITH) der Eberhard Karls Universität Tübingen; Interdisziplinäres Zentrum für Islamische Religionslehre (IZIR) an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg (FAU).

eyalet hükümetlerinin ve üniversitelerinin yetki alanına girmektedir.²³⁴ Dolayısıyla bu fakültelerin açılabilmesi büyük ölçüde onlarla yapılacak işbirliğine bağlıdır.

Alman Okullarındaki İslâm Din Dersine İbn Haldun Penceresinden Bir Bakış

Bu başlık altında Rheinland-Pfalz Eyaletindeki İslâm Din Dersi tecrübesi başta olmak üzere Almanya anayasası çerçevesinde uygulamada geçerli olan temel prensipler ele alınacaktır.

Din dersi uygulamasında temel iki ilke göze çarpmaktadır. Birincisi, din dersinin, din hakkında sadece bilgi aktarımı şeklinde değil, bizatihi dinin en temel değerlerini yansıtacak imanî bir çerçevede sunulmasıdır. İkincisi, bu dersin, aslında diğer bütün dersler için de geçerli olan, sadece konu hakkında bilgi aktarımından öte, bilginin neye yaradığı ve pratikte ne faydasının olduğunun uygulamalı bir tarz ve metotla, öğrencinin yaşı, kapasitesi ve algı düzeyi göz önünde bulundurularak verilmesidir. Daha önce Alman eğitim anlayışının temel prensipleri olarak sıraladığımız ilkelerin tamamı elbette İslâm din dersi için de geçerlidir. Böyle olmakla birlikte biz burada, din dersi bağlamında, daha temel ve önemli olduğuna inandığımız sadece bu iki temel ilke üzerinde yoğunlaşmak istiyoruz. Zira bu iki ilke İbn Haldun'un eğitim anlayışında vurgu yaptığı meleke kavramıyla yakından alakalıdır. O'nun eğitim anlayışının temelinde de bilgi aktarımı değil, talebeye o sahada gerekli olan meleke ve becerinin kazandırılması yatmaktadır. "Bekennnis- und kompetenzorientierter Islamunterricht" (iman ve beceri odaklı İslâm din dersi) ilkeleri de işte tam bu amaca matuf prensiplerdir.

- 1) İman odaklı İslâm Din Dersi (Bekennnisorientierter Islamunterricht).²³⁵ Bu ilke, din dersinin kendi öz değer ve anlayışları doğrultusunda, dâhili bir perspektifle

²³⁴ „Grundsätzlich liegt die Entscheidung über die Einrichtung von Zentren für Islamische Theologie an deutschen Hochschulen bei den Ländern und Universitäten. Das BMBF unterstützt – basierend auf einer Empfehlung des Wissenschaftsrates vom Januar 2010 – vier Standorte. Im Herbst 2010 hat die vom BMBF einberufene Gutachterrunde Tübingen und Münster/ Osnabrück als Zentren für Islamische Theologie zur Förderung empfohlen, im Frühjahr 2011 folgten Frankfurt/Gießen und Erlangen-Nürnberg. Nachdem die Universität Tübingen im Oktober 2011 den Lehrbetrieb aufnahm, wurde am 16. Januar 2012 das Zentrum offiziell eröffnet. In Münster/Osnabrück und Frankfurt/Gießen hat die vom BMBF geförderte Arbeit der Zentren ebenfalls im Wintersemester 2011/12 begonnen, die Universität Erlangen-Nürnberg folgte zum Oktober 2012. An allen vier Zentren werden islamisch-theologische Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, in der Sozialarbeit tätige Personen, Religionslehrerinnen und Religionslehrer sowie Religionsgelehrte unter anderem für Moscheen ausgebildet.“ Alm. Bilim ve Araştırma Bakanlığı sayfası bk: Bhttp://www.bmbf.de/de/15619.php.

²³⁵ Farklı modeller ve bunların uygulanmasıyla ilgili olarak bk. Aslan, (1998, 159–196); Özdi, (1999, 44–99).

öğretilmesini ifade eder.²³⁶ Bu, anayasada belirtilen din dersi eğitimiyle ilgili en temel hakkın hayata geçirilmesidir.²³⁷ Böylece her cemaatin kendi dinî değerlerini çocuklarına aktarma hakkı gerçekleşmiş olur.²³⁸ Din derslerinin hangi şartlarda verileceği kanunlar çerçevesinde açıkça belirtilmiş ve anayasanın temel hak ve özgürlüklerine tezat oluşturmama esasına dayandırılmıştır.²³⁹

²³⁶ „Der Staat muss sich in den Worten des Bundesverfassungsgerichts als „Heimstatt aller Bürger“ verstehen, unabhängig von ihrem religiösen oder weltanschaulichen Bekenntnis. Der Staat darf sich daher nicht mit einem bestimmten religiösen oder weltanschaulichen Bekenntnis identifizieren, sondern muss allen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften neutral und tolerant gegenüberstehen. Anders als in laizistischen Staaten sieht das Grundgesetz allerdings keine strikte Trennung von Staat und Religion vor. Der Staat wirkt mit Religionsgemeinschaften zusammen, etwa um religiösen Bekenntnisunterricht in den staatlichen Schulen zu organisieren... Für das Zusammenwirken von Staat und Religionsgemeinschaften setzt das Grundgesetz aber die Organisation von Gläubigen in Religionsgemeinschaften im rechtlichen Sinne voraus. Der Staat kann wegen seiner Verpflichtung zur Neutralität in religiösen und weltanschaulichen Fragen beispielsweise die Inhalte eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts nicht selbst bestimmen, sondern ist hierzu auf die Religionsgemeinschaften angewiesen.“ Daha geniş bilgi için bk.

http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/ Gesellschaft-Vfassung/Staat-Religion/Religionsverfassungsrecht/religionsverfassungsrecht_node.html.

²³⁷ „Religionsunterricht an Schulen bietet eine wichtige kulturelle und theologische Orientierungshilfe. Er vermittelt Ethik und Moral und fördert die Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen.

Religionsunterricht unterstützt Kinder und Jugendliche darin, den eigenen Glauben zu reflektieren und zu artikulieren. Und er fordert dazu auf, sich mit Werten auseinanderzusetzen – den eigenen wie auch den Werten anderer. In einer pluralen Gesellschaft ist das eine entscheidende Voraussetzung, um den notwendigen Dialog der Kulturen zu führen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen zu erkennen.“ Daha geniş bilgi için Almanya Federal Hükümeti Bilim ve Araştırma Bakanlığı sayfası bk.

<http://www.bmbf.de/de/15619.php>.

²³⁸ Bir hakkın hayata geçirilebilmesi için en önemli şart, anayasada belirtilen özellikte, resmen tanınmış bir dini cemaatin varlığıdır. Bu cemaat, gerekli eleman ve imkana sahipse din dersi verilmesinin önünde hukukî bir engel kalmamış demektir. „Grundvoraussetzung ist, dass eine „Religionsgemeinschaft“ existiert, die ihre Grundsätze für den Religionsunterricht definiert und die Organe oder Personen benennt, die diese Grundsätze gegenüber den Behörden zur Geltung bringen. Um im Rahmen der von Artikel 7 Absatz 3 Satz 2 GG vorgesehenen Kooperation von Staat und Religionsgemeinschaft mitwirken zu können, sind zudem klare Regeln über die Vertretung der Gemeinschaft entscheidend. Aus diesen Regeln müssen die zuständigen Behörden erkennen können, ob der jeweilige Verhandlungspartner autorisiert ist, die erforderlichen Festlegungen verbindlich und außenwirksam im Namen der Gemeinschaft zu treffen.“ Daha geniş bilgi için bk. <http://www.deutsche-İslâm-konferenz.de/DIK/DE/DIK/StandpunkteErgebnisse/UnterrichtSchule/ReligionBildung>

²³⁹ „Neben diesen formalen Kriterien gibt es natürlich auch inhaltliche Anforderungen an den Unterricht, denn der Religionsunterricht ist eine sogenannte gemeinsame Angelegenheit von Staat und Religionsgemeinschaft. Dem Staat ist die Aufsicht über das gesamte Schulwesen und damit auch über den Religionsunterricht zugewiesen. Gleichzeitig ist dieser Unterricht aber in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft zu erteilen, welche also die Inhalte des Unterrichts bestimmt... Die Grundprinzipien der Staats- und Gesellschaftsordnung dürfen nicht angetastet werden, auch nicht in einem Religionsunterricht, gleich welcher Konfession er sein möge. Dies bedeutet aber nicht, dass sich die Inhalte des Religionsunterrichts vollständig an der weltlichen Verfassung auszurichten hätten. So darf eine

- 2) Beceri odaklı İslâm Din Dersi (Kompetenzorientierter Islamunterricht).²⁴⁰ Alışlagelmiş klasik din eğitimi metodunun dışına çıkılarak, realiteye ve mevcut sosyo- kültürel şartlara uygun, konu esasına değil, talebeyi, onun din algısını, kapasitesini ve karşılaştığı problemleri göz önünde bulundurarak geliştirilmiş bir din dersi tasarısıdır. Bu konseptin uygulanmasında, birinci ilkedeki (Bekenntnisorientierter Islamunterricht) temel prensip ve öğretiler esas alınmalıdır.

Mesele, bu dinî hassasiyetlerin ve esasların hangi metot ve çerçeve dâhilinde daha sağlıklı, daha doğru verilebileceği sorunudur. Yani, çocuklarımızı Almanya şartlarında, İbn Haldun duyarlılığıyla nasıl eğitebiliriz? Bilgiyi kazandırırken asıl hedefin meleke kesbetmek olduğunu unutmaksızın, çocuklarımıza dinimizi ve kimliğimizi nasıl verebiliriz?

İslâmi İlimler (İlahiyat) Fakülteleri

Almanya Federal Hükümeti Bilim ve Araştırma Bakanlığı'nın aldığı bir kararla beş üniversite bünyesinde İslâmi İlimler (İlahiyat) Enstitüleri (Zentren für Islamische Theologie) açıldı.²⁴¹ Finansmanı tamamen federal hükümet ve eyalet hükümetleri

Religionsgemeinschaft auch bestimmte Lebensformen als vorzugswürdig und andere möglicherweise als "sündhaft" darstellen. Sie muss auch nicht jede Form des Grundrechtsgebrauchs für gleichermaßen erstrebenswert halten. Unbedingt müssen die im Religionsunterricht vermittelten Inhalte den Kernbereich der im Grundgesetz verankerten Grundrechte achten."Daha fazla bilgi için bk. <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/DIK/StandpunkteErgebnisse/UnterrichtSchule/ReligionBildung/ThemaDIK/thema-in-dik-node.html>.

²⁴⁰ Hessen Eyaleti ilk okullarda derslerin tamamında gözetilmesi gereken becerileri (Kompetenz, Haldûnî ifadeyle meleke); kişisel beceri (Personale Kompetenz), sosyal beceri (Sozialkompetenz), öğrenme becerisi (Lernkompetenz), dil becerisi (Sprachkompetenz) olmak üzere beş temel başlık altında ele alır. Daha geniş bilgi için bk. Bildungsstandards und Inhaltsfelder, Das neue Kerncurriculum für Hessen, Primarstufe, ISLAMISCHE RELIGION DITIB HESSEN (SUNNITISCH), Herausgeber: Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden; Rheinland-Pfalz Eyaletinde 2004 yılında ilk okullar için hazırlanan İslâm din dersi taslağında da yine eğitimde hedeflenen beceriler genel olarak dile getirilmiş ve bir senedir bu makaleyi yazanın da içinde yer aldığı yeni bir komisyon da bu taslağı yeniden güncellemektedir. Bk. Entwurf eines Teilrahmenplans, Islamischer Religionsunterricht in Rlp. Aynı eyaletin Orta Okul ve Liseler için Oluşturulan İslâm din dersi Müfredatında Konsept tamamen Beceri (Kompetenz=Meleke) esasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bk. RAHMENLEHRPLAN ISLAMISCHE RELIGION, FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I, Modellprojekt, Stand: Juni 2013, Web: www.mbwwwk.rlp.de.

²⁴¹ „In Deutschland leben etwa vier Millionen Muslime. Sie bilden die nach evangelischen und katholischen Christen drittgrößte religiöse Gruppe in Deutschland. Die Einrichtung von Studiengängen für Islamische Theologie an deutschen Hochschulen ist Teil einer zeitgemäßen Integrationspolitik. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert deshalb über fünf Jahre mit rund 20 Millionen Zentren für Islamische Theologie an den vier Standorten Münster/Osnabrück, Tübingen, Frankfurt/Gießen und

tarafından karşılanmakta olan bu fakültelerden öncelikli olarak beklenen, İslâm din dersi öğretmenleri ve imam yetiştirmeleridir. Bu konuda farklı zaviyelerden söylenebilecek pek çok müsbet ve menfi değerlendirmeleri bir tarafa bırakarak, İbn Haldun perspektifinden bakıldığında ilk hatıra gelen ve bu süreçte bize yardımcı olacağına inandığımız birkaç nokta üzerinde duralım.²⁴²

Bunlar, İbn Haldun'un eğitim nazariyesinin belkemiğini oluşturduğuna kanaat getirdiğimiz "öğrenciye görelilik" ve "tedrîcîlik" ilkeleri başta olmak üzere eğitimde asıl gaye olan "meleke kesbetme" prensibidir. Eğitimin temel gayesi budur.

Üzerinde duracağımız diğer bir konu, İbn Haldun'un ilimler tasnifinin, Almanya'da ilahiyat fakültelerinin kurulma aşamasında bize kazandırabileceği muhtemel perspektifler bağlamındadır. İslâmî düşünce paradigmasının öngördüğü ilim anlayışının, İbn Haldun'un ilim anlayışının da temelini oluşturduğunu daha önce tesbit etmiştik. Onun gerek ilim gerekse ilimlerin eğitimi sadedinde savunduğu fikirler hâlâ geçerliliğini ve güncelliğini korumaktadır. Şimdi bunlarla ilgili değerlendirme ve tespitlerimize geçebiliriz:

- İbn Haldun'un "ilmin aslında bir malumat değil bir meleke olduğu" yönündeki tespiti bugün için de aktüalitesini koruyor. İslâm dünyasında, özellikle İslâmî eğitim veren müesseseler göz önüne getirildiğinde, karşılaşılan manzara bu tespitin ne kadar elzem ve güncel olduğunu haber veriyor. Bilginin başlı başına bir değer olduğu izahtan varestedir. Ama âlimden beklenen, bu ilmi, insanların maddî-mânevî, bedenî-ruhî ihtiyaçlarını karşılayacak, ezcümle dünya ve ahiret saadetini kazandıracak bir tarzda onların hizmetlerine sunabilmesidir. Bu sebeple âlim, sadece geçmişte üretilmiş bilgiyi aktaran ve tüketen değil, aynı zamanda bugünün şartlarına ve ihtiyaçlarına mütenasip yeni bilgi üretebilendir.²⁴³

Bu sadece bilgi birikimi ya da ezberleme metoduyla temin edilebilecek bir beceri de değildir. Dînî ilimlerin belli ölçüde ezbere dayandığı elbette malumdur. Kur'an ve hadislerin, şiir gibi nitelikli belli metinlerin ezberletilmesi kaçınılmazdır. İbn Haldun'un reddettiği ve dikkat çektiği nokta, ilmin ezberden ve malumat edinmekten ibaret olduğu zehâbıdır. Sadece ezberle yetinilmeyip, bilginin meleke kazandıracak bir çerçevede öğretilmesi durumunda buna ne İbn Haldun'un, ne de modern eğitim uzmanlarının bir itirazı olacaktır.

Nürnberg-Erlangen." Almanya Federal Hükümeti Bilim ve Araştırma Bakanlığı sayfası bk: Bhttp://www.bmbf.de/de/15619.php.

²⁴² Ceylan Almanya'da yaşayan Müslümanların dînî eğitim ve din hizmetleri bağlamında ihtiyaçlarının ancak Almanya şartlarında oluşturulacak eğitim kurumları ve fakültelerinde yetiştirilen İmam ve İlahiyatçılar aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini savunuyor. Bk. Ceylan, (2010, 173-189).

²⁴³ Bk. Ceylan, (2010, 186-189).

Meseleye onun gözüyle baktığımızda yapılması gereken, geleneğimizin bugün dahi geçerli olan metotlarını modern eğitim usulleriyle birleştirerek yeni ve etkili yöntemler geliştirebilmektir. Bunu ilahiyat bağlamında İbn Haldun'a söyletecek olursak muhtemelen bizlere şunları tavsiye edecektir: Öğretilen konular bilgi aktarmaktan öte, meleke kazandıracak tarzda ve bunu temin edecek metotlarla işlenmelidir. İbn Haldun'un özellikle dil eğitimi ile ilgili, eğitimin öğrenciye göre ve aşamalı olması hakkındaki görüşleri başta olmak üzere, melekelerin kazandırılması adına tavsiye ettiği tüm eğitim ilkeleri titizlikle incelenip bugüne uygun tarzda hayata geçirilmelidir. Nitekim ülkemizde yıllarca yabancı dil dersi alan bir talebenin, mezuniyetinin akabinde bu dili neredeyse hiç kullanamaması bu anlamdaki çarpıklığın en tipik örneğidir. Aynı öğrenci, bu dili özel bir kursta çok kısa bir sürede öğrenip kullanabilecek seviyeye gelebiliyorsa bu sadece, İbn Haldun yaklaşımıyla, metot ve eğitmen hatasıyla izah edilebilecek bir durumdur. Kısacası Müslüman âlimlerin ve eğitimcilerin, kültür mirasımızda zaten var olan ve geçerliliğini her zaman koruyan, ilim ve eğitimle ilgili bu değerleri yeniden keşfedip insanlığın hizmetine sunma zamanı çoktan gelmiştir. Bu bilgilerin, hem de asırlar öncesinden beri kitaplarımızda olduğu halde, uygulamada neden kaybedildiği sorusuna verilecek cevap, aynı zamanda Müslümanların yaşadığı dram ve pür melalin derecesinin ne olduğu (pek çok sahada olduğu gibi, özellikle de ilim ve eğitim sahasında), sorusuna da cevap teşkil edecektir.

- İbn Haldun'un aslî-âlet ilimler tefriki ve bunlarla ilgili yaptığı açıklamalar, bu ilimlerin her birine müfredat oluştururken ne kadar yer verilmesi gerektiği sorusuna da bir nevi cevap niteliğindedir. O, aslî-âlet ilimler yanında birde aklî-naklî ilimler tasnifi yapar. Bunların ne anlama geldiği, ilim dünyası için günümüzde ne ifade ettiği yeniden tartışılmalıdır.²⁴⁴

İbn Haldun'a göre, aslî ilimlerde detay ve yoğunlaşma faydalıdır. Bu, melekelerin artmasına ve idrakin genişlemesine vesiledir. Âlet ilimlerinde ise gereksiz detay ve yoğunlaşma zaman kaybına ve hedeften, yanı melekeden uzaklaşmaya sebebiyet verebilir.²⁴⁵ İslâm düşünce tarihinde bu tasniflerle ilgili yapılan tartışma ve buna bağlı mücerrep uygulamalar hakkında bugün sağlıklı bir değerlendirme yapılma zarureti aşîkârdır.

²⁴⁴ Bediüzzaman Hazretleri'nin hayatı boyunca takip ettiği ve zamanının idarecileri nezdinde teşebbüslerde bulunduğu üç idealinden birincisinin "Din ilimleri ile fen bilimlerinin birlikte okutulacağı üniversitelerin açılması" şeklinde olduğunu yaşayan talebelerinden Mehmet Fırıncı açıklamaktadır. Fırıncı diğer iki idealin ise: "Ayasofya'nın tekrar cami olarak ibadete açılması ve Risale-i Nur'ların Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından neşredilmesi" olduğunu belirtmektedir. Bk: <http://www.timeturk.com/tr/2014/01/02/basbakanla-ayasofya-ve-risale-i-nur-u-konustuk.html#.UsVbI3i9Kc1>.

²⁴⁵ al-İskenderânî, (2005, 493).

Gerek Türkiye'de gerekse diğer İslâm ülkelerinde bu dersler, dini tedrisat yapılan kurumların pratiğinde nasıl uygulanmaktadır? Bu anlamda Müslümanlar için örnek teşkil edebilecek eğitim merkezleri dikkatle incelenmeli ve elde edilen verilerle konu yeniden ele alınarak, polemikten uzak, ilmi düzeyde bir durum tespiti yapılmalıdır. İslâm düşünce tarihimizdeki bu tür tartışma ve gelişmeleri anlamaksızın yapılacak değerlendirmeler, bugünkü problemlere ışık tutmaktan çok uzaktır.

İbn Haldunî bir yaklaşımla, ilim ve eğitimle ilgili tartışmaları rasyonel bir çerçevede yürütürsek bundan önemli faydalar elde edebiliriz. Yaşadığımız dünyayı ve kendimizi doğru anlamaya vesile olacak her ilim faydalı ve gereklidir. Dolayısıyla ilahiyatlarda en azından Gazzâlî'nin Tehâfüt'ünü, İbn Rüşd'ün buna yazdığı reddiye'yi anlayacak seviyede felsefe ve Arap dili okutulmalıdır. Bu elbette sadece üniversite eğitimiyle çözülebilecek bir sorun değildir. İmam Hatip ve Kur'an Kursu eğitimi almamış bir talebe için bu çok zor bir hedeftir. Almanya'da kurulan bu bölümlerle ilgili beklentiler bu açıdan maalesef gerçekçi değildir. Buralarda başarı, öğrenci daha üniversiteye adımını atmadan edineceği temel eğitim üzerine bina edilebilir. Bunun da yolu Almanya'nın şartlarına uygun İmam Hatip ve Kur'an Kursu muadili okulların açılmasıdır.²⁴⁶ Bu gerçekleştirilemediği takdirde, üniversitelerle ilgili beklentiler hayal ve ütopya olmaktan öteye geçemeyecektir.

Bugün ilahiyat fakültelerinde eksik olan, öğretildiği iddia edilen ilimlerin maalesef bu ilimlerde meleke kazandıracak metot ve donanımdan yoksun olmasıdır. Temel eksiklik budur. Felsefe derslerini iptal edip yerine sadece tefsir, hadis, fıkıh, kelâm ve tasavvuf okutsak sıkıntı giderilmiş olur mu?²⁴⁷ Dolayısıyla eğitimle ilgili problemlerin soğukkanlılıkla ve rasyonel bir çerçevede tartışılması gerekmektedir. Elbette bir Müslüman "İlim ilim içindir." diyemez. Allah için olmayan ya da Allah'ın olmadığı bir hayat alanı imanlı gönüller için söz konusu olamaz. Bu anlamda, nasıl ki hayatı mutlak manada dinî ve dünyevî diye kategorize etmek yanlışsa, ilimleri de sadece konularına bakarak değerlendirmek, bu ilimlerin fonksiyonlarını ve hayatın bütünü içerisinde

²⁴⁶ Bk. Ceylan, (2010, 94).

²⁴⁷ Bu konuyla ilgili tartışmalar için bk. [http://eilahiyat.com/index.php/ilahiyat-haberler/2850-felsefe-tartismalari-ikiyeboldu;Ah-ilahiyat\(çi\)ah!](http://eilahiyat.com/index.php/ilahiyat-haberler/2850-felsefe-tartismalari-ikiyeboldu;Ah-ilahiyat(çi)ah!): <http://yenisafak.com.tr/yazarlar/SuheybOgut/ah-ilahiyatci-ah/39630>; Ahmet Taşgetiren: <http://www.bugun.com.tr/ilahiyat-tartismasi-yazisi-795115>; Türkiye Diyanet İşleri Başkanı Mehmet Görmez'in konuyla ilgili değerlendirmesi için bk. <http://haber.stargazete.com/politika/ilahiyat-fakulteleri-felsefesiz-olamaz/haber-789465>.

taşıdıkları değeri göz ardı ederek genellemelerde bulunmak doğru değildir ve bizi çok yanlış sonuçlara götürebilir.

- Naklî ilimlerde geleneğin önemi, İbn Haldun'un ısrarla üzerine vurgu yaptığı bir meseledir. Ona göre, naklî ilimlerde asıl olan gelenektir. Kaynağı doğru bilinmeyen bir şeyin üzerine herhangi bir hakikat bina edilemez. Bu ilimleri halk nezdinde muteber kılan da geleneğe bağlılıktır. Gelenekten kastedilen bu bilgilerin nesilden nesile doğru bir şekilde nakledilmesidir. Bu yapılırken, gelenekte var olan metotlar yanında modern araştırma metot ve tekniklerine de yer verilmelidir.

İlimde hedef, hakikatin tam olarak ortaya çıkmasıdır. Geleneğe bağlılık adına asıl gaye olan hakikat gözden kaçırılıyor ya da feda ediliyorsa, burada elbette gelenek savunuculuğunun bir kıymeti harbiyesi olmaz. Bugün yapılması gereken, geleneksel ilimleri, geleneğimizdeki metot ve usulleri de imkân nispetinde devreye sokarak, modern öğrenme teknikleri yardımıyla yeniden ihya etmek olmalıdır. Bu, eskinin modern bir sunumundan ibaret kalmamalıdır. İbn Haldun'un, "her ilmin ancak meleke kesbedildiği takdirde hakkının verilmiş olacağı" tespiti eğitimdeki temel şiar (Motto) olmalıdır.

- İbn Haldun, melekenin sadece bir bilgi ve beceri aktarımı olmayıp o sahada ehliyet ve yetkinlik kazanmak olduğu konusunda yaptığı analizlerle dikkatlerimizi, özellikle de eğitimde metot ve hocanın rolü üzerine çekmektedir. Ona göre eğitimdeki başarısızlıkların temelinde metot ve eğitimci yanlışları yatmaktadır. Bugün Almanya'da henüz kurulma aşamasında olan İslâmî ilimlerle ilgili bölümlerde de üzerinde en çok durulması gereken hususlar bunlardır.

Bu sürecin, doğru bir metot ve bu metodu doğru uygulayabilecek donanım ve yetkinliğe sahip hocalar tarafından sağlıklı bir şekilde yürütülmesi elzemdir. Ama görünen o ki, sürecin sadece ilmî ve bilimsel kaygılar etrafında şekillendiğini söylemek zordur. Batı düşüncesinin en yetkin kafalarından birçoğunun çıktığı Almanya'da, diğer sosyal bilimler alanlarında vazgeçilmez kabul edilen bilimsel kıstaslar, İslâmiyet söz konusu olduğunda sanki göz ardı edilebilmektedir.

Almanya'da herhangi bir fakültenin başına, sahaya yabancı bir bilim adamının atanması/ getirilmesi mümkün değildir. Fakat kurulmakta olan ilahiyat fakültelerinde, bu ilkenin göz ardı edildiğine sıklıkla şahit olunmaktadır. Bu konuda hatanın büyüğü elbette bizatihi Müslümanların kendisindedir. Zira İslâmî câmia, bugüne kadar kendi dinini gerektiği şekilde ciddiye almamış ya da en azından yıllarca başka sahalarda gösterilen faaliyet ve hassasiyetler bilimsel ve entellektüel alanda gösterilmemiştir. Stratejilerimiz günöbirlik ve maalesef daha çok göçebe-misafir mantalitesinin ötesine bir türlü geçemeyen cinsten olunca, sonucun böyle olması tabiidir. Netice itibarıyla bugünkü plan ve projeler, kısacası

İslâm topluluğunun neredeyse tüm stratejileri geleceğe yönelik perspektifler sunmaktan uzaktır.

Bütün bunların yine de göçmen/diasporadaki Müslümanlar için makul ve belki de geçerli gerekçe ve sebepleri olabilir. Ama eğer bu noktadaki ihmalin faturası, dinimizi ve dolayısıyla da kimliğimizi kaybetmek olacaksa, bu konuda yapılan hataların tarih ve gelecek nesiller tarafından unutulmayacağı muhakkaktır. Zira bu yanlışların telafisi kısa vadede ya yoktur ya da çok zordur.

Kurulan bu bölümlerin başına getirilen kişiler ve takip edilen müfredatlar (curriculum) incelendiğinde söylemek istenilenler daha net anlaşılacaktır. Öğretim görevlileri arasında yalnızca birkaç ilahiyat profesörü vardır; diğerleri ilahiyatçı bile değildir. Süreci yönetenler, "Birileri vardı da biz mi atamadık!?" derlerse elbette haksız sayılmazlar. Bu, herkes sınırlarını bildiği takdirde kuruluş/geçiş dönemi için kabul edilebilir bir durumdur. Ama kendilerine vazife tevdi edilen arkadaşlar, sahaları olmadığı halde dinle ilgili her konuda fikir beyan etmeye ya da İslâm'ın özünü bağdaşmayacak tezleri, Müslümanların çoğunluğunu (Mainstream) hiçe sayarak veya onları töhmet altında bırakacak tarzda, işgal ettikleri makamı da kullanarak, dillendirirlerse, işte bu kabul edilebilir bir durum değildir.²⁴⁸ Diğer sosyal bilimler ve özellikle de Katolik ve Protestan teolojileri sahasında geçerli olan kıstaslar, İslâm söz konusu olduğunda da geçerli olmalıdır.²⁴⁹ Bilimsellik ve din özgürlüğü bunu gerektirir. Bu mesele çok yönlü bir problem sahasını kapsadığı için kolay bir çözüm sunmak mümkün değildir. Ama Almanya'da din ve devlet arasında kurulmuş olan bu denge ve birlikte hareket edebilme kültüründen Müslümanlar istifade edemezlerse bu büyük bir fırsatın heder edilmesi anlamına gelecektir.²⁵⁰ Bunun bilincinde olan

²⁴⁸ Münster Üniversitesi İslâm İlahiyatı bölüm başkanı Mouhanad Khurschide ile ilgili tartışmalar hem hadisenin hukukî-sosyal boyutlarını, hem de Müslümanların bu anlamdaki sıkıntı, arzu ve isteklerini gündeme getirmektedir. Daha fazla bilgi için bk. DTJ-ONLINE | 04.12.2013 17:11; 16.11.2013 „Die Debatte“: Kritische Betrachtung von Grundthesen und Methodik der „Theologie der Barmherzigkeit“. Von Halil Siracoglu: <http://www.islamische-zeitung.de/?cat=izbi>; http://www.ditib.de/media/Image/Presse/Diskussionsbeitrag_zu_den_zentralen_glaubensrelevanten_Thesen_des_Buchs.pdf; <http://www.ditib.de/detail1.php?id=371&lang=de>: Stellungnahme zu den Diskussionen über Herrn Prof. Dr. Mouhanad Khorchide und sein Buch „Islam ist Barmherzigkeit“.

²⁴⁹ Almanya'da Teoloji Fakülteleri devlet denetiminde olmakla birlikte, içeriğini kiliselerin belirlediği bir yapıya sahiptir. Bu, asırlar boyu süren savaşlar neticesi kazanılmış orta bir yoldur. Bahsedilen haklar devlet nezdinde geçerlilik kazanan her dinî cemaat için söz konusudur. Daha fazla bilgi için anayasa din hakları ve kilise hukuku uzmanı hukuk Profesörü Dr. Reiner Tillmanns'la Eren Güvercin'in yaptığı söyleşiye bk. <http://erenguevercin.wordpress.com/2014/01/08/der-religiosweltanschaulich-neutrale-staat-und-die-theologie/>

²⁵⁰ Bk. Ceylan, (2010, 184).

Müslümanlar üzerlerine düşeni, hamasi duygularla değil soğukkanlılıkla, akıllı, uzun vadeli stratejiler geliştirerek yerine getirmiş olabilirler.

Bütün eksiklik ve olumsuzluklara rağmen, son dönemde Müslüman cemaatlerin, Müslümanlar İşbirliği ve Danışma Kurulu (KRM= Koordinationsrat der Muslime) çatısı altında birlikte hareket edebilme iradesini gösterebilmiş olmaları, bu anlamda başarılabilmiş en önemli gelişmelerden biridir. Henüz Almanya'nın tümünde Müslümanların tamamını temsil edecek, dinî cemaat statüsünü kazanmış bir cemaat yoksa da, belli eyaletlerde bu sorun kısmen çözülmüştür. KRM, Almanya İçişleri Bakanlığı'nın organize ettiği İslâm Konferansı'nda (DIK- Deutsche Islam Konferenz)²⁵¹ Müslümanları temsil etme yetkisi olan dört büyük İslâm cemaatinin, aralarındaki koordinasyonu sağlamak amacıyla oluşturdukları, bir danışma ve işbirliği meclisi hüviyetindedir. Bu kurum, her ne kadar eksikleri çok da olsa, Müslümanları temsil etme sadedinde mevcut yegâne organize yapıdır. Kurulma aşamasında olan İslâm ilahiyatı bölümleri daha iyisi oluşturulana kadar bu mevcut kurumla birlikte çalışmak durumundadır.²⁵² Bugün, geline bu noktayı bir fırsat olarak görmek ve bu anlamda birlikte çalışabilme kültürünü kendi aramızda yerleştirmeye gayret etmek önümüzde duran en önemli vazifedir.

- İbn Haldun'un eğitimle ilgili finansmanın vakıflar aracılığıyla sağlanması teklifi de Almanya şartlarında ideal bir yöntemdir. Zira Almanya'da pek çok vakıf, bu anlamda eğitim alanında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Devlet de projeler kapsamında bu vakıfları maddî olarak desteklemektedir. Bir milyon Avro'luk bütçesiyle Avicenna (İbn Sina) Vakfı (Avicenna- Studienwerk, Avicenna Begabtenförderungswerk),²⁵³ Müslüman öğrenci ve araştırmacılar için her türlü eğitim ve bilim faaliyetlerinde onları destekleyecek büyük bir imkân sunmaktadır. Bu başarılar, doğru strateji, emek ve sabırla daha nice imkânların elde edilebileceğinin ön habercisidir.

²⁵¹ Bu konuda daha detaylı bilgi için bk: <http://www.deutsche-islam-konferenz.de>: "Die Deutsche Islam Konferenz ist ein Dialogforum zwischen Vertretern des deutschen Staates und Muslimen in Deutschland. Ziel des langfristig angelegten Dialogs ist, das Miteinander und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern." <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/DIK/UeberDIK/ueberdik-node.html>

²⁵² KRM'nin sayfasındaki açıklama bk. Stellungnahme mit Gutachten des KRM zum Münsteraner Islamlehrstuhlinhaber Mouhanad Khorchide: „Die Religionsgemeinschaften im KRM repräsentieren die Vielfalt der Muslime in Deutschland und haben großes Interesse am Aufbau einer islamischen Theologie in Deutschland mit Bekenntnisgebundenheit, die die Basis der Muslime und ihren Glauben widerspiegeln soll. Hierfür ist eine verfassungsrechtlich tragfähige und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lehrstühlen unabdingbar. Diese ist jedoch zwischenzeitlich durch den Münsteraner Islamlehrstuhlinhabers Mouhanad Khorchide nachhaltig zerrüttet und irreparabel beschädigt worden.“ [http:// koordinationsrat.de/](http://koordinationsrat.de/)

²⁵³ <http://avicenna-studienwerk.de/>; <http://www.stiftungmercator.de/themencluster/integration/avicennabegabtenfoerderungswerk.html>.

Sonuç

İbn Haldun'un ilim–eğitim anlayışının İslâmî epistemolojik değerler dizisi içinde var olan ilim–talim geleneğinin bir mütemmimi olduğunu söylemek mümkündür. Onun, pek çok konuda özgün ve modern denilebilecek görüşleri olmakla birlikte, kendinden önceki mirasın dâhiyane bir yorumcusu olduğu aşikârdır. İbn Haldun'un bu konudaki fikirlerini anlayabilmek için onun düşünce dünyasına, özellikle de toplum ve medeniyet algısına vakıf olmak gerektiği ifade edildi. İlim ve eğitimle ilgili görüşlerinin, kurucusu olduğu umran ilmiyle yakından alakalı olduğuna da vurgu yapıldı.

Çalışmamız esasını, İbn Haldun'un en önemli eseri olan Mukaddime'deki görüşlerinin oluşturduğu izahtan varestedir. Makalenin mihenk noktasını, "Avrupa'da yaşayan Müslümanlara, İbn Haldun'un ilim ve eğitim perspektifiyle, muhtemel katkının hangi şartlarda ve nasıl sağlanabileceği" sorusu şekillendirdi.

İlim, İbn Haldun'a göre insânî tefekkürden neş'et eder²⁵⁴ ve onu diğer varlıklara üstün kılan da budur. Dolayısıyla, İbn Haldun'un bilgi anlayışı, onun varlık ve âlem tasavvuruyla iç içedir. Düşünce, basitten başlayarak temyizî, tecrübî ve nazarî olmak üzere üç basamaklıdır.²⁵⁵ "İlim, bilgi ve malumat yığını değil, bir melekedir." tesbiti İbn Haldun'un ilim ve eğitimle ilgili en temel tezidir. Biz de bu makalede, İbn Haldun'un modern Avrupa'daki eğitim telakkileriyle paralellik arz eden bu yaklaşımı üzerinde durduk.

O, ilim ve medeniyet arasında ciddi bir tesanüt olduğu kanaatindedir. Zira onun tasavvurunda, dünyaya bilgiden yoksun olarak gelen insan, içinde bulunduğu medeniyetin sağladığı imkân sayesinde, bilgiyi peyderpey kazanır. Bu bilgi vesilesiyle de varlıkta kemâle ulaşır. Ona göre bir konuda meleke sahibi olmak insanın zekâ ve kabiliyetini artırır. Böylece yeni bir ilimde meleke sahibi olmak daha da kolaylaşır.

Ona göre, eğitimle ilgili problemler ve başarısızlıklar, çevre faktörleri bir yana, aslında ya eğitici, ya da eğitim metoduyla alakalıdır.²⁵⁶ Meleke eğitim–öğretimi ancak bir üstad aracılığıyla gerçekleşebilir. Eğitimin amacı, "Talebenin yetenekli olduğu sahada ona meleke kazandırmak."²⁵⁷ olmalıdır. Yirminci yüzyılın başından beri Almanya başta olmak üzere, Batı'da geliştirilen farklı eğitim modelleri ve eğitim standartları hep bu meleke (Kompetenz) kazandırmak esasına dayanır.

²⁵⁴ Vâfî, (Kahire, III/1018); Uludağ (1993, 137).

²⁵⁵ Vâfî, (Kahire, III/1018); Uludağ, (1988, II/999).

²⁵⁶ al-İskenderânî, (2005, 490); Ugan, (1989, III/146); Uludağ, (1988, II/1286–1287).

²⁵⁷ al-İskenderânî, (2005, 398).

Meleke'nin eğitim yoluyla aktarımı, İbn Haldun'un anlayışına göre şu ilkeler aracılığıyla gerçekleşir:

- Kabiliyet ve yaş (çocuğa görelilik ilkesi);
- Tedricîlik;
- Münazara ve muhavere metodu;
- Eğitim süresinin uygunluğu;
- Odaklanma;
- Tekrar ve alıştırma;
- Sevgi ve teşvik;
- Maddî bağımsızlık;
- İlim için yolculuk ve ziyaretler;
- İhlas ve teslimiyet.

İbn Haldun'un eleştirdiği diğer bir husus da, ders kitaplarının gerektiğinden uzun veya kısa olmasıdır. Öğrenciye görelilik prensibi, hazırlanan ders kitaplarında göz önünde bulundurulmalıdır.

İbn Haldun'un ilimler tasnifi aynı zamanda onun bilgi teorisinin bir uygulaması niteliğindedir. O, ilimleri aklî-naklî, aslî-âlet ilimleri olmak üzere ikili tasnife tabi tutar. Gazzâlî'nin ilimler tasnifinin daha sonraki gelişmeleri derinden etkilediği bilinmektedir. Bu tesir İbn Haldun üzerinde açıkça müşahede edilir. İbn Haldun'a göre naklî-dinî ilimlerde gelenek, aklî ilimlerde ise deney ve tecrübe esastır. O, aslî ilimlerde detay ve yoğunlaşmayı faydalı bulurken âlet ilimlerinde ise gereksiz, zaman kaybı olarak görür. Umran ve tarih ilmini aklî ilimler arasında mütalaa etmesi önemlidir. Onun düşüncesinde aklî ilimler, "Herhangi bir topluluğa özgü olmayıp insanlık tarihi boyunca var olagelmış ilimlerdir."²⁵⁸ Bunların genel adının "felsefe ve hikmet ilimleri" olduğunu söyler.²⁵⁹

"Çocuklarda eğitime Kur'ân'la başlamak İslâm'ın şîârındandır. Tarihin her döneminde ve her İslâm toplumunda bu böyle olagelmıştır."²⁶⁰ tesbiti İbn Haldun'a aittir. O, bu konuda farklı ülkelerin farklı eğitim modelleri uyguladığını detaylı bilgilerle anlatır. Tercihini, çocuklara Kur'ân eğitimi yanında yaşlarına uygun diğer bilgileri de vermekten yana kullanmakla birlikte bunu uygulamanın gelenekler sebebiyle pek de mümkün olmadığını söyler.²⁶¹ "Alman eğitim sisteminde İbn Haldun'un eğitim anlayışını çağrıştıran yaklaşımlar" başlığı altında, İbn Haldun'un yaklaşık altı yüzyıl öncesinde yaptığı

²⁵⁸ al-İskenderânî, (2005, 403); Uludağ, (1988, II/1141).

²⁵⁹ al-İskenderânî, (2005, 441-442); Uludağ, (1988, II/1141).

²⁶⁰ al-İskenderânî, (2005, 493); Uludağ, (1988, II/1295); Ugan, (1989, III/154).

²⁶¹ al-İskenderânî, (2005, 495); Uludağ, (1988, II/1298); Ugan, (1989, III/158).

tespitlerin, bugün Almanya'da uygulanmakta olan eğitim ilkeleriyle örtüştüğünü vurgulamaya çalıştık. Bu ilkeler şunlardır:

- Kabiliyet ve kapasite esasına dayalı bir eğitim (Differenzierung im Unterricht);
- Bilgi aktarımı değil, kabiliyet ve beceri gelişimini esas alan bir eğitim. (Kompetenzorientiertes Lernen);
- Pratiğe yönelik günlük hayatı esas alan bir eğitim. (Praxisorientiertes Lernen);
- Çocuğun algı düzeyine, psikoloji ve zekâsına uygun metotları esas alan bir eğitim.

Kısacası, İbn Haldunî eğitim konseptinin, itina ile incelendiği takdirde, Alman eğitim sistemiyle önemli ölçüde paralellik gösteriyor olması dikkate şayandır.

İbn Haldunî eğitim anlayışının Almanya'da yaşayan Müslümanların, gerek din eğitimi gerekse genel anlamda eğitimlerinde nasıl bir açılım sağlayacağına gelecek olursak; İbn Haldun'un görüşlerinin pek çoğunun, eğitimin söz konusu olduğu her alan için geçerli ve mutlak olduğunu söyleyebiliriz. Burada konuyu, daha çok din eğitimi kapsamında ve bu eğitiminin vuku bulduğu üç alanı da kuşatacak tarzda ele almaya gayret ettik. Bu alanları, okul başta olmak üzere, cami, dernekler ve yeni kurulan İlahiyat bölümleriyle sınırlandırdık.

Din dersinin anayasal bir hak olduğunun altını çizerek bu hakkın kullanımının devlet ve dinî cemaatlerin birlikte hareket etmeleri gereken bir sorumluluk alanı oluşturduğunu vurguladık.²⁶²

Bu hakkın kullanımının belirli bazı yükümlülükleri yerine getirme şartına bağlı olduğunu ve bu anlamda yapılması gerekenleri, İbn Haldunî eğitim anlayışını göz önünde bulundurarak tesbit etmeye gayret ettik.

Din dersi için hayatî önem arz eden iki önemli prensibin İbn Haldun anlayışıyla kesiştiğini belirttik. Bunlar daha önce Alman eğitim sistemiyle İbn Haldun'un eğitim anlayışını karşılaştırırken bahsettiğimiz şu iki ilkedir:

²⁶² Devlet ve Kilise'nin "ortak meselesi" tabiri („gemeinsame Angelegenheit“ von Staat und Kirche) din eğitimi ve bununla alakalı sahaların tamamını kapsayan bir tabirdir. Daha fazla bilgi için Reiner Tillmanns'la yapılan söyleşiye bk. <http://erenguevercin.wordpress.com/2014/01/08/der-religios-weltanschaulich-neutrale-staat-und-die-theologie/>.

- İman odaklı İslâm din dersi (Bekenntnisorientierter Islamunterricht) ilkesi, din dersinin, kuru bilgi aktarımı şeklinde değil, dinin en temel değerlerini yansıtacak imanî bir çerçevede sunulmasını gerektirir.
- Beceri odaklı İslâm din dersi (Kompetenzorientierter Islamunterricht) ilkesi ise, konu hakkında bilgi aktarımından öte, bilginin pratikte neye yaradığını, uygulamalı bir metotla, öğrencinin yaşı, kapasitesi ve algı düzeyi göz önünde bulundurularak verilmesi gerektiğini söyler.

"Cami eğitim tasarısı" başlığı altında böyle bir konseptin ne kadar acil ve gerekli olduğunu vurguladık. Cami eğitiminde başarılı olmak isteniyorsa nelere dikkat edilmesi gerektiğini şu noktalar üzerinden izah etmeye çalıştık:

- Almanya'da Müslümanların yaşadığı tecrübe ve şartlara aşinalık,
- Alman eğitim sistemine aşinalık,
- Alman diline ve kültürüne aşinalık:
- Almanya'da yetişen neslin mantalitesi ve sıkıntılarına aşinalık,
- Çocukların ve gençlerin eğitim aldıkları pedagojik çerçeveye aşinalık,
- Din görevlilerinin pedagojik formasyonu,
- Din görevlilerinin din algısı, dindarlığı, vazife anlayışları ve karşılıklı beklentiler,
- Din görevlilerinin halk ve cemaatle yaşadığı iletişim sorunları,
- Çevrenin sunduğu imkân, fırsat ve potansiyelin değerlendirilmesi,
- Kuşatıcı bir cami eğitim konseptinin eksikliği.

Böyle bir tasarıya bugün her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktalara dikkat edilerek geliştirilmiş bir anlayış ve yöntemle din eğitimi alan çocuklarımız, kendi dinlerini ve kimliklerini birinci elden aslına uygun öğrenmekle kalmayıp, bulundukları makam ve mevkilerde bu değerlerin gönüllü davetçileri, temsilcileri olacaklarını vurguladık.

Son olarak, yeni kurulan İlahiyat fakülteleri hakkında İbn Haldun penceresinden bazı değerlendirmeler yapmaya çalıştık. Burada da İbn Haldun'un özellikle meleke anlayışı ve ilimler tasnifi bize ışık tuttu. Bu bölümler kurulurken dikkat edilmesi gereken noktaların altını çizmekle kalmayıp yapılan bazı hatalara da işaret ettik. Niyetimiz kimseyi incitmek değildir; aksine bu konuda Müslümanların beklenti ve değerlerinin ne olduğu sorusuna İbn Haldun zaviyesinden bakmaya çalışmaktır.

İbn Haldun'un bakış açısının günümüz araştırmacıları için çok önemli fırsatlar sunduğunu belirtmemiz gerekir. Bu konuda Bedir'in tespitleri, Müslümanların üzerinde yeniden düşünmeleri gereken önemli bir alana işaret etmektedir: "Belki de modern

araştırma teknikleri art niyetli oryantalizm aracılığıyla bize empoze edildiği hissine kapıldığımız için tarihsel- sosyolojik araştırma tekniklerine dinî ilimlerin tarihini incelemede çok fazla itibar etmedik. Ama görüyoruz ki aslında oryantalizm İslâm kültür ve medeniyetine ilişkin bazı önemli tespitlerini İbn Haldun'dan veya onun yönteminden almıştır."²⁶³

²⁶³ Bedir, (2006, 31).